

Sonia Maria Hessel

**O CORDEL BRASILEIRO COMO DISCURSO
PEDAGÓGICO: DIALOGISMO E POLIFONIA**

**Faculdade de Ciências Sociais e Humanas
UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA**

2007

Sonia Maria Hessel

**O CORDEL BRASILEIRO COMO DISCURSO
PEDAGÓGICO: DIALOGISMO E POLIFONIA**

**Dissertação para obtenção do
grau de Doutor em Linguística
sob a orientação da Professora
Doutora Fernanda Menéndez**

**Faculdade de Ciências Sociais e Humanas
UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA**

2007

O Cordel Brasileiro como Discurso Pedagógico: Dialogismo e Polifonia

Literatura de Cordel
É poesia popular
É história contada em versos
Em estrofes a rimar
Escrita em papel comum
Feita pra ler ou cantar.

A capa é em xilogravura
Trabalho de artesão
Que esculpe em madeira
Um desenho com ponção
Preparando a matriz
Pra fazer reprodução.

Os folhetos de cordel
Nas feiras eram vendidos
Pendurados num cordão
Falando do acontecido,
De amor, luta e mistério,
De fé e do desassistido.

A minha literatura
De cordel é reflexão
Sobre a questão social
E orienta o cidadão
A valorizar a cultura
E também a educação. (...)”

Francisco Ferreira Filho Diniz
(on-line: <http://chicodiniz.vila.bol.com.br>,
19.09.2002)

*Ao meu filho Felipe e à Jô,
à minha avó Irene, aos meus pais,
aos meus irmãos Marcia, Ricardo
e Simone, e à Isabel*

Agradecimentos

Todo o texto é resultado de um diálogo aberto e continuado com outros textos – vozes presentes em obras escritas e vozes do(s) outro(s) – que polifonicamente se repetem, se entrecruzam, se aceitam, se contestam ou se repelem e que, no decurso deste processo, se enriquecem. Por este enriquecimento do meu texto, no cruzar de muitas vozes, quero deixar explícito o meu agradecimento:

- ♦ à Maria Barroso – voz impulsionadora deste meu trabalho
- ♦ à minha orientadora Professora Doutora Maria Fernanda Menéndez
- ♦ à Professora Doutora Antónia Coutinho, pelo apoio dado
- ♦ aos Professores Doutores Adriano Duarte Rodrigues, Brigitte Detry Cunha, Maria de Lourdes Crispim, Maria Francisca Xavier, João Nogueira e Teresa Lino, cujos ensinamentos serviram de base para o meu trabalho
- ♦ à saudosa Professora Doutora Neuma Fachine Borges, que me abriu o caminho para a pesquisa no Brasil
- ♦ às Professoras Doutoras Socorro Aragão, Ivone Lucena, Regina Baracuhy e Fátima Barbosa, que orientaram as minhas pesquisas em João Pessoa
- ♦ à Professora Doutora Ingedore Koch, pelos seus preciosos ensinamentos
- ♦ à Delzimar Coutinho, da Secretaria do Estado de Cultura do Rio de Janeiro, que tão gentilmente me enviou folhetos de *cordel*
- ♦ ao xilógrafo-cordelista Marcelo Soares e aos cordelistas José Honório, Marco di Aurélio e Tarcísio Pereira, pelo imenso carinho com que, nas nossas entrevistas, discorreram sobre o seu trabalho
- ♦ ao xilógrafo-cordelista Klévisson Viana, pela cedência da capa do seu folheto “A mala do Folheteiro”
- ♦ à Presidente do Conselho Executivo da E.B.2,3 Duarte Lopes, Dra. Avelina Leal de Oliveira, pelo seu constante apoio
- ♦ às professoras Virgínia Oliveira, Cristina Branco e Maria de Jesus Florindo, pela infinita paciência e zelo com que trabalharam o *cordel* com os seus alunos
- ♦ aos alunos do 5º e 9º anos de Benavente e aos da Universidade Sénior de Évora, pela sua contribuição
- ♦ à Rosalice Pinto, à Áudria Leal e à Joana Silva pela ajuda carinhosa
- ♦ “*last but not least*”... à minha amiga, Maria João Ventaneira, por sempre acreditar no meu trabalho

Resumo

Esta tese, inscrita na linha da Análise do Discurso, fundamenta-se no dialogismo e na polifonia, numa perspectiva bakhtiniana. Tem por objectivo mostrar que o *cordel*, pelas características que lhe são próprias e pelas vozes que nele dialogam, pode ser um instrumento importante no processo de ensino/aprendizagem ao longo da vida.

Foi analisada a aplicabilidade pedagógica do *cordel*, através de uma pesquisa realizada com alunos do ensino básico (5º e 9º anos) e alunos de uma turma a cursar a disciplina de Língua Portuguesa em uma universidade sénior. Num trabalho de colaboração com as professoras das referidas turmas, e tendo como texto-fonte o *cordel Discussões do Zé do Tabaco com o Doutor Saúde*, foram desenvolvidas actividades de produção textual abrangendo diversos géneros de textos. Os dados resultantes da pesquisa foram analisados tendo em conta os tipos de discurso produzidos e as marcas de dialogismo e polifonia presentes nos trabalhos dos alunos.

Os resultados da minha pesquisa vieram a confirmar as minhas hipóteses. O ritmo e a musicalidade dos versos, o carácter lúdico e a simplicidade da construção frásica deste género literário facilitam a apreensão da mensagem, para além de constituir um elemento de motivação, podendo concorrer para tornar o ensino/aprendizagem mais atraente e evitar o abandono precoce do sistema escolar.

Résumé

Cette thèse, qui suit l'approche théorique de l'Analyse du Discours, est centrée sur le dialogisme et la polyphonie, dans une perspective bakhtinienne. Elle a pour but de montrer que le *cordel*, par les caractéristiques particulières et par les voix qui y dialoguent, peut être un instrument important dans le processus d'enseignement/d'apprentissage tout au long de la vie.

De manière à étudier l'applicabilité pédagogique du *cordel*, on a réalisé une recherche avec des élèves de l'enseignement de base (5^{ème} et 9^{ème} années) et avec ceux qui suivent la matière de Langue Portugaise dans une université inter-âges. Avec la collaboration des professeurs des classes mentionnées et ayant comme texte-source le *cordel Discussões do Zé do Tabaco com o Doutor Saúde*, des activités de production textuelle, en utilisant plusieurs genres textuels, ont été développées. Les données de la recherche ont été analysées en considérant les types de discours produits et les marques de dialogisme et de polyphonie présentes dans les travaux des élèves.

Les résultats de ma recherche ont confirmé mes hypothèses. Le rythme et la musicalité des vers, le caractère ludique et la simplicité de la construction phrastique de ce genre littéraire rendent plus facile l'appréhension du message, contribuant pour la motivation des élèves. De cette manière, le travail avec ce genre textuel en salle de classe peut contribuer pour que l'enseignement/l'apprentissage soient plus attrayants et, ainsi, peut éviter l'abandon précoce des élèves du système scolaire.

Abstract

This thesis, focused on the Discourse Analysis, is based on Bakhtin's perspective of dialogism and polyphony. Its aim is to demonstrate how *cordel literature* can play an important role throughout the lifelong learning process, due to his characteristics and the "voices that dialogue inside it".

A research carried out with pupils of the 5th and 9th grades of the basic educational system and of adults studying Portuguese at a Senior University, tested the pedagogic applicability of the *cordel*. In a collaborative work with teachers responsible for the three groups, the pupils were asked to write a text choosing from a variety of possible genres, based on the *cordel Discussões do Zé do Tabaco com o Doutor Saúde*. The collected data were analysed taking into account the written discourse types and the dialogism and polyphony markers present in the pupils' work.

The research findings confirmed the initial hypotheses. The rhythm and music of the verses, its funny nature and the simplicity of the phrase construction of this particular literary genre make the message content more comprehensible and represent a motivational factor that can contribute to make the learning process more attractive and avoid the premature school withdrawal.

ÍNDICE GERAL

	pág.
INTRODUÇÃO GERAL	21
I. Delimitação do objecto da pesquisa	25
I.1. Descrição dos objectivos do estudo	30
I.2. Importância do objecto da pesquisa para o ensino ao longo da vida no quadro da Análise do Discurso	31
II. Metodologia geral da investigação	32
II.1. Constituição do corpus	33
III. Organização do trabalho	34
III.1 Estrutura da tese	34
III.2. Convenções utilizadas	36
 PARTE I: Do Cordel Brasileiro	 37
Capítulo 1: Origens e Características	39
INTRODUÇÃO	40
1.1. Origem	41
1.2. Histórico	47
1.3. Características bibliográficas	60
1.4. Temas	65
1.5. Forma	68
1.5.1. Métrica	69
1.5.2. Rima	72
1.5.3. Oração	75
1.6. O <i>cordelista</i> como regente do seu discurso	85
1.6.1. A explicação no <i>cordel</i>	86
1.6.2. O jocoso no <i>cordel</i>	92
 CONCLUSÃO	 96
 Capítulo 2: O Cordel na Prática Pedagógica	 99
INTRODUÇÃO	100
2.1. A literatura de <i>cordel</i> como ferramenta auxiliar da educação	101
2.2. A auto-alfabetização através do <i>cordel</i> no Nordeste	103
2.3. Projectos de utilização do <i>cordel</i> na escola	105
2.4. A literatura de <i>cordel</i> e as campanhas governamentais	107
 CONCLUSÃO	 109
 PARTE II: Das Vozes no Cordel: Dialogismo e Polifonia	 111
Capítulo 3: Dialogismo	113
INTRODUÇÃO	114

3.1. Bakhtin e o princípio dialógico	115
3.2. Dialogismo e heterogeneidade	123
3.3. Dialogismo e intertextualidade	126
3.4. Dialogismo e intertextualidade no <i>cordel</i>	132
3.5 Um estudo de caso	138
CONCLUSÃO	145
Capítulo 4: Polifonia	147
INTRODUÇÃO	148
4.1. Polifonia	149
4.2. Ducrot e os índices de polifonia	151
4.3. Os índices de polifonia e o <i>cordel</i>	156
CONCLUSÃO	165
Capítulo 5: Vozes	167
INTRODUÇÃO	168
5.1. Bronckart e as vozes no discurso	169
5.2. As vozes no <i>cordel</i> : um estudo de caso	171
CONCLUSÃO	177
PARTE III: Da Aplicação Pedagógica do Cordel em Portugal	179
Capítulo 6: A aprendizagem ao Longo da Vida	181
INTRODUÇÃO	182
6.1. Referências teóricas	183
6.2 A literatura de <i>cordel</i> e o ensino ao longo da vida	189
CONCLUSÃO	191
Capítulo 7: Géneros de Texto e Tipos de Discurso	193
INTRODUÇÃO	194
7.1. Géneros de texto	195
7.1.1. Noção fundadora: Bakhtin	195
7.1.2. Outras perspectivas	197
7.1.3. O domínio dos géneros de texto	200
7.2. Tipos de discurso	203
7.2.1. O discurso interativo	205
7.2.2. O discurso teórico	206
7.2.3. O relato interativo	207

7.2.4. A narração	208
7.2.5. Tipos de discurso: estudo de caso	209
7.2.5.1..Distribuição dos dados	217
CONCLUSÃO	218
Capítulo 8: Pesquisa de campo	221
INTRODUÇÃO	222
8.1. A produção textual na sala de aula	223
8.1.1. Metodologia da pesquisa	224
8.1.1.1. Caracterização das turmas	225
8.1.1.2. Sugestões no âmbito dos 5º e 9º anos.	226
8.1.1.3. Critérios de produção e avaliação	229
8.2. Reescrita de cordel	232
8.2.1. Reescrita no 5º ano	232
8.2.1.1. Análise dos textos do 5º ano	234
8.2.1.2. Distribuição dos dados do 5º ano	250
8.2.1.3. Análise dos resultados	250
8.2.2. Reescrita no 9º ano	251
8.2.2.1. Análise dos textos do 9º ano	253
8.2.2.2. Distribuição dos dados do 9º ano	270
8.2.2.3. Análise dos resultados	270
8.2.3. Reescrita na turma da Universidade Sênior	271
8.2.3.1. Análise dos textos na turma da Universidade Sênior	272
8.2.3.2. Distribuição dos dados dos alunos da Univ. Sênior	298
8.2.3.3. Análise dos resultados	298
8.2.4. Análise comparativa dos dados obtidos	301
8.3. Pesquisa de opinião sobre o <i>cordel</i>	305
8.3.1. Segundo ciclo: 5º ano	305
8.3.2. Terceiro ciclo: 9º ano	306
8.3.3. Alunos da Universidade Sênior	309
8.4. O dialogismo e a polifonia nos textos analisados	312
8.5. Análise crítica dos resultados	319
CONCLUSÃO	322
Capítulo 9. Considerações finais	323
9.1. Análise crítica do estudo realizado	325
9.2. Principais contributos do estudo	329
9.3. Perspectivas para o trabalho futuro	330
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E WEBGRÁFICAS	332
bibliografia geral	332
bibliografia específica	340
hinos, canções e símbolos nacionais brasileiros	343
folhetos / cordéis	344

índice dos quadros

	pág.
Quadro 1: Índices de polifonia no <i>cordel</i>	157
Quadro 2: Processo de produção textual	198
Quadro 3: Géneros de texto e géneros de discurso	200
Quadro 4: A ordem do NARRAR	204
Quadro 5: A ordem do EXPOR	204
Quadro 6: Coordenadas gerais dos mundos	205
Quadro 7: Discurso interactivo	206
Quadro 8: Discurso teórico	207
Quadro 9: Relato interactivo	208
Quadro 10: Narração	209
Quadro 11: Marcas dos tipos de discurso	210
Quadro 12: Distribuição dos dados do <i>cordel</i> analisado	217
Quadro 13: Objectivos do ensino de Língua Portuguesa – Ens. Básico ..	226
Quadro 14: Conteúdos e Processos de Operacionalização – 5º ano	227
Quadro 15: Conteúdos e Processos de Operacionalização – 9º ano	228
Quadro 16: Critérios de avaliação do 9º ano	231
Quadro 17: Critérios de avaliação do 5º ano	231
Quadro 18: Esquema da sequência didáctica do 5º ano	234
Quadro 19: Tipos de reescrita do 5º ano	235
Quadro 20: Distribuição dos dados do 5º ano	250
Quadro 21: Esquema da sequência didáctica do 9º ano	253
Quadro 22: Tipos de reescrita do 9º ano	254
Quadro 23: Distribuição dos dados do 9º ano	270
Quadro 24: Esquema da sequência didáctica da Universidade Sénior ...	272
Quadro 25: Tipos de reescrita da Universidade Sénior	273
Quadro 26: Distribuição dos dados da Universidade Sénior	298
Quadro 27: Apreciação do 9º ano sobre o <i>cordel</i>	306
Quadro 28: Apreciação da Universidade Sénior sobre o <i>cordel</i>	310
Quadro 29: Características do <i>cordel</i> apontadas pelos alunos	325

Índice dos anexos

- anexo 01: A Condessa Rosa Negra – João J. da Silva
- anexo 02: A Crise do Mensalão e o Caso da Cueca – Marcelo Soares
- anexo 03: A mulher que vendeu o marido por R\$ 1,99 – Janduhi Dantas
- anexo 04: Aos poetas clássicos – Patativa do Assaré
- anexo 05: A Peleja virtual através da Internet entre José Honório e Américo Gomes
- anexo 06: A Peste Negra – Juarês Ferreira
- anexo 07: As Enchentes no Brasil no ano Setenta e Quatro – Manoel Caboclo e Silva
- anexo 08: A Teoria da Involução – Menandrus
- anexo 09: Ave-Maria do Brasil – Marcelo Soares
- anexo 10: A Vitória do Bode Cheiroso – Manoel Monteiro
- anexo 11: A Volta de Virgulino pra Consertar o Sertão – José Honório
- anexo 12: A Volta do Cangaceiro LAMPIÃO via Internet – Marcelo Soares
- anexo 13: Bandeira do Brasil
- anexo 14: Brasil. O marco da impunidade – Marcelo Soares
- anexo 15: Capa de folheto: O universo do cordel e a mala do folheteiro – Klévisson Viana (autorização de utilização)
- anexo 16: Dança Pernambuco! – José Honório
- anexo 17: Discussões do Zé do Tabaco com o Doutor Saúde – Gonçalo Ferreira da Silva
- anexo 18: Em Respeito ao Jumento – Rosani Albuquerque
- anexo 19: Estados Unidos em chamadas – Guaipuan Viana
- anexo 20: Eu e Juliana ou No galope da paixão – José Honório
- anexo 21: Eu te amo, meu Brasil, eu te amo – Dom/Ravel
- anexo 22: Eu vi, meninos, eu vi, eu vi um boi voador – Marcelo Soares

- anexo 23: Hino da Independência do Brasil – Evaristo da Veiga
- anexo 24: Hino Nacional Brasileiro – Joaquim Osório Duque Estrada
- anexo 25: I-Juca-Pirama – Gonçalves Dias
- anexo 26: Lula, o Porta-Voz do Povo – Francisco F. Filho Diniz
- anexo 27: Matéria didática e ecologia literária – Jota Rodrigues
- anexo 28: O Cruel Assassinato da Atriz Daniella Perez – Marcelo Soares
- anexo 29: O Mal da Vaca Louca – Chico Salvino
- anexo 30: O Marco cibernético construído em Timbaúba – José Honório
- anexo 31: O Pavão Misterioso – José C. de Melo Resende
- anexo 32: O Progresso e as Mazelas neste final de Milênio – José Honório
- anexo 33: Os Lusíadas, canto 1º, 2ª estrofe – Luís de Camões
- anexo 34: Palavrórios de um prefeito das bandas do Cafundó – Marcelo Soares
- anexo 35: Peleja do Cego Aderaldo com o Zé Pretinho dos Tucuns – Firmino do Amaral
- anexo 36: Quem não usa camisinha não pode dizer que ama – M. Monteiro
- anexo 37: Quem te viu, quem te vê – Chico Buarque de Holanda
- anexo 38: Romance de João Cambadinho e a Princesa do Reino de Mira-Mar – José Inácio da Silva
- anexo 39: Romance Impossível de Luiz Satanás – Hélio Ferraz
- anexo 40: Saudosa Maloca – Adoniran Barbosa
- anexo 41: Um paiz chamado Brasil movido a corrupção – Jota Rodrigues
- anexo 42: Viagra: O remédio que fez o homem voltar a ser o que era – José Honório
- anexo 43: Material de trabalho: 5º ano
- anexo 44: Material de trabalho: 9º ano
- anexo 45: Material de trabalho: Universidade Sênior
- anexo 46: Produção textual dos alunos do 5º ano
- anexo 47: Produção textual dos alunos do 9º ano
- anexo 48: Produção textual dos alunos da Universidade Sênior

INTRODUÇÃO GERAL

Ao terminar a minha tese de mestrado¹, deixei suspensa a questão de como dialogariam as vozes que se fazem ouvir no *cordel*. Finalizei o meu trabalho com um “;” – um sinal de diálogo aberto com novos discursos que dali pudessem surgir.

Com base na leitura de diversas obras de Bakhtin², deparei que não é possível considerar o discurso, qualquer que seja ele, de forma fechada. Existem relações dialógicas no interior de um texto, assim como existem relações dialógicas entre os textos. Como dizia Bakhtin,

”Na relação criadora com a língua não existem palavras sem voz, palavras de ninguém. Em cada palavra há vozes às vezes infinitamente distantes, anônimas, quase impessoais (...), quase imperceptíveis, e vozes próximas, que soam concomitantemente.” (2003, 330).

No *cordel*, vozes encenadas, próximas e distantes, dialogam entre si e com o leitor/ouvinte: as vozes do poeta-enunciador; as vozes da tradição, as vozes dos poderes político, legislativo, social, religioso; as vozes institucionais da família, comunidade, escola, locais de trabalho; vozes confinadas, vozes que atravessam oceanos, vozes que se entrecruzam no espaço cibernético; vozes do passado e vozes futuras.

Pelas suas características próprias, com a apresentação em versos rimados, e as suas regras que privilegiam a ordem directa de construção, sem inversões ou orações encaixadas, o *cordel* permite a compreensão fácil do seu conteúdo. A sua componente lúdica desperta a atenção e atrai o ouvinte/leitor, servindo de instrumento de motivação para a aprendizagem.

¹ *Estruturas argumentativas no cordel brasileiro* (2003)

² Cf. Referências bibliográficas.

Tendo estes elementos em consideração e com base na minha experiência de ensino com crianças, adolescentes e adultos, julguei de interesse estudar as possibilidades de aplicação, à realidade nacional, de algumas das apostas pedagógicas que têm vindo a ser utilizadas com êxito no Brasil tendo como objecto o *cordele*.

Procurarei mostrar, ao longo deste trabalho, que a *literatura de cordele* pode constituir um instrumento facilitador do ensino/aprendizagem, quer na prevenção do abandono escolar, através de métodos mais apelativos de adesão ao texto; quer na educação para a cidadania, através da aprendizagem de mensagens transmitidas de forma lúdica; quer nas possibilidades de estender o aproveitamento pedagógico da literatura popular no combate à iliteracia, numa perspectiva do ensino ao longo da vida.

É este o meu desafio, é o que eu procurarei defender ao longo desta tese.

I. DELIMITAÇÃO DO OBJECTO DA PESQUISA

Tendo como base teórica o dialogismo e a polifonia, tomarei como objecto de estudo a utilização da *literatura de cordel* no contexto educativo, numa perspectiva de ensino ao longo da vida.

Proponho que se lance um rápido olhar sobre as noções que serão desenvolvidas nos capítulos que se seguem, e que culminam no diálogo aberto e contínuo do *cordel* com os textos que possam ser produzidos em contexto escolar.

LITERATURA DE CORDEL

No Nordeste brasileiro desenvolveu-se, em meados do século XIX, um tipo de literatura de simples acesso para o povo da zona rural, que veicula de forma escrita a tradição oral da região: o *cordel*. A sua forma em versos, combinando crenças, costumes e valores, teve sempre muita aceitação, por englobar num mesmo universo de interesses o emissor e o receptor.

Com uma origem que mescla a tradição oral dos romanceiros ibéricos, os contos maravilhosos de fadas e bichos falantes e ainda as histórias do folclore nativo e africano, as narrativas em forma de improvisos, repentes, desafios e pelejas entre cantadores têm sido um lugar-comum nesta região do Brasil. Nos nossos dias, apesar do progresso e dos novos meios de entretenimento tão largamente difundidos, como são o rádio e a televisão, o *cordel* não desapareceu como aconteceu em Portugal, Espanha França, Inglaterra ou Alemanha. Além da aceitação pelo seu público original, os pequenos *folhetos*, impressos em papel de baixa qualidade e apregoados nas feiras populares, conquistaram ainda um novo público: o dos estudiosos, coleccionadores eruditos e turistas.

Os poetas do *cordel* – os *cantadores populares* ou *cordelistas* – mostram um forte sentido de responsabilidade perante a sociedade; a sua preocupação constante parece ser a de esclarecer o povo simples, pouco letrado, e difundir conhecimentos. Com a sua ajuda, a literatura de *cordel* vem sendo utilizada, nas últimas décadas, com fins pedagógicos.

O contrato estabelecido entre o leitor e o *cordelista* é diferente do anonimato que se encontra na literatura em geral. O garante de verdade do que o destinatário vai ouvir/ler é da inteira responsabilidade do enunciador. Como será tratado posteriormente, apesar da pobreza argumentativa do *cordel*, o povo nordestino, a quem ele originalmente se destina, faz mais fé no que encontra nos *folhetos*, do que naquilo que é divulgado através de outros canais de comunicação social, como o jornal ou a televisão.

O tipo de linguagem utilizado no *cordel* é fortemente marcado pelo grupo a que pertencem quer o enunciador, quer o co-enunciador ou o receptor. O sertanejo cresceu ouvindo o cantador nas ruas ou nas feiras; a rima faz parte da sua estrutura de pensamento, da sua vivência ambiental e cultural. Na obra literária, o receptor infere a partir da própria mensagem, por não possuir informações suficientes sobre o emissor ou sobre as circunstâncias da emissão e, portanto, reconstrói o que lhe falta. No *cordel*, pelo contrário, o emissor, as circunstâncias da emissão e, por vezes, a própria mensagem fazem parte do universo do receptor.

DIALOGISMO

Para Bakhtin, “toda palavra comporta duas faces”, pois ela procede de alguém e se dirige para alguém, sendo “o produto da interação do locutor e do ouvinte.” (2004, 113). Poder-se-ia compará-la a uma ponte, apoiada numa extremidade sobre o sujeito falante, e na outra, sobre o seu interlocutor. Da interação entre

as duas extremidades resultaria o diálogo, que Bakhtin considera sob dois pontos de vista: no seu sentido amplo, implicando todo e qualquer tipo de comunicação verbal: oral ou escrita, exterior ou interior manifesta ou não; e no seu sentido estrito, em que a palavra *diálogo* se refere ao acto de fala entre duas ou mais pessoas.

Sendo a palavra uma ponte entre o *eu* e o *outro*, nela estariam em acção pelo menos dois pontos de vista ideologicamente entranhados. A palavra não é entendida como unidade lexicográfica, mas como expressão de um *eu* em relação a um *outro*, isto é, “o território comum do locutor e do interlocutor”³, na sua realidade concreta de acontecimento histórico, intersubjectivo e, portanto, dialógico.

O enunciado escrito, assim como uma réplica no diálogo, também implica uma resposta do(s) *outro(s)*, apelando, da mesma forma que o diálogo quotidiano, para a sua atitude de compreensão responsiva activa. Assim, à semelhança da réplica do diálogo quotidiano, uma obra está sempre vinculada a outras obras, tanto às que a precederam, quanto às que a ela se seguirão e com ela entrarão em diálogo por tempos indefinidos.

O dialogismo pode ser visto numa dupla perspectiva: a das relações estabelecidas entre o *eu* e o *outro*, e a do diálogo permanente e inconcluso entre os diferentes discursos de uma cultura, de uma comunidade. Segundo Bakhtin:

”A vida é dialógica. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar. (...) O homem existe em realidade nas formas do *eu* e do *outro*.” (2003, 348-349).

³ Cf. BAKHTIN: 2003, 113.

POLIFONIA

O termo polifonia foi tomado por Bakhtin do mundo da música, em que, numa peça musical várias vozes são sobrepostas como, por exemplo, se pode verificar nas tocatas e fugas de Bach. No romance de Dostoiévski, objecto de estudo na sua *Estética da Criação Verbal*, Bakhtin enfatiza a “índole inacabável do diálogo polifônico” e a quase inigualável capacidade de Dostoiévski “de sondar na luta entre opiniões e ideologias (de várias épocas) o diálogo inacabado em torno das últimas questões (no grande tempo).”⁴ Evidencia, ainda, a capacidade de criação polifónica de Dostoiévski, na medida em que foi capaz de reger vários diálogos inconclusos numa perspectiva diacrónica, no que chamou de «o grande tempo», “que se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites”⁵.

A noção de polifonia foi desenvolvida de forma sistemática por Ducrot, através dos seus estudos sobre os enunciados, nos quais no discurso de um mesmo enunciador coexistem várias vozes que dialogam entre si.

Vários outros estudiosos do discurso, entre os quais cito Maingueneau, Charaudeau, Menéndez, Coutinho e Koch, têm se debruçado sobre a questão da polifonia no sentido das relações dialógicas que se estabelecem entre enunciados e entre textos. As opiniões sobre o que consideram interdiscursividade e intertextualidade diferem, e são apontadas em 3.3., *infra*; neste trabalho foi adoptada a linha de pensamento de Koch sobre a intertextualidade, constantemente repensada e actualizada.⁶

⁴ Cf. BAKHTIN: 2003, 388 (ambas as citações do parágrafo).

⁵ Cf. BAKHTIN: 2003, 410.

⁶ Cf. KOCH, BENTES & CAVALCANTI: 2007.

APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA

Resultante da rápida evolução da ciência, da cultura e das tecnologias de informação, assiste-se, actualmente, à emergência da Sociedade do Conhecimento e da Informação, com efeitos marcantes que levam inevitavelmente a uma profunda reorganização da nossa sociedade. Estes efeitos fazem-se sentir não somente na área da produção e economia, como na área da educação. Há mais acesso à informação e ao conhecimento, facilitando deste modo a diversificação das fontes e as formas de aprendizagem.

Com base na necessidade de adaptar o indivíduo a essa Sociedade de Conhecimento e Informação, o grupo de trabalho da Comissão Europeia definiu uma série de oito competências-chave que abarcassem alunos, estudantes e/ou aprendizes a fim de visar um certo nível de proficiência como básico. São elas: comunicação na língua materna, comunicação numa língua estrangeira, literacia matemática, competências básicas em ciência e tecnologia, competência digital, aprender a aprender, competências interpessoais e cívicas, empreendimento e expressão cultural.

APROVEITAMENTO PEDAGÓGICO DO *CORDEL*

A exemplo do *cordele* brasileiro, encaro a possibilidade de aplicação pedagógica da literatura popular no ensino/aprendizagem, de modo a chegar, de forma apelativa, a um leque alargado de receptores, cuja adesão a novos conhecimentos se processa através da sua *inclusão dialógica* no texto a trabalhar.

Como já abordado anteriormente, no âmbito da aprendizagem ao longo da vida, o *cordele* pode ser aproveitado, a exemplo do que acontece no Brasil,

como via de ensino/aprendizagem em várias áreas, desde as que fazem parte das disciplinas curriculares dos programas de ensino, até às que estão ligadas à formação do indivíduo como cidadão, nos seus direitos e deveres relacionados com a cidadania, tais como a prevenção de doenças, os problemas do tabagismo e das drogas, entre outros.

I.1. DESCRIÇÃO DOS OBJECTIVOS DO ESTUDO

Tenho como objectivos do meu trabalho demonstrar que:

1. O *cordel*, pelas características que lhe são próprias e pelas vozes que nele dialogam, pode ser um instrumento importante para a aprendizagem.
2. O *cordel* pode ser trabalhado via discurso. Como todo o texto revela uma relação do seu interior com o seu exterior, através do *cordel* abrem-se as possibilidades de uma intertextualidade em sentido amplo constitutiva de todo e qualquer discurso, e de uma intertextualidade em sentido estrito, atestada pela presença de intertextos. O discurso do *cordel* é polifónico: são encenadas, no interior do discurso do locutor, perspectivas ou pontos de vista representados por enunciadores diferentes.
3. Com o suporte do *cordel*, o sujeito aprendente poderá, desenvolver a sua competência metagenérica através da manipulação das intertextualidades générica e tipológica. Partindo do pressuposto que o domínio dos géneros de texto significa o domínio da própria situação comunicativa, tentarei também mostrar que, através do *cordel*, pode-se propiciar aos alunos o domínio de variados géneros de texto, indispensáveis para que ampliem as suas competências de actuação social, tais como a aquisição de importantes conceitos de cidadania, de respeito para consigo próprios e com o próximo,

necessários para as suas vidas em sociedade, numa perspectiva dialógica alargada de ensino ao longo da vida.

I.2. IMPORTÂNCIA DO OBJECTO DA PESQUISA PARA O ENSINO AO LONGO DA VIDA NO QUADRO DA ANÁLISE DO DISCURSO

A minha pesquisa, desenvolvida no âmbito da Análise do Discurso, procura mostrar que o dialogismo está presente no *cordel* – pelas suas estruturas tradicionais, pelo ritmo que lhe é próprio, pelas partilhas de conhecimento comum que permite; assim como também a polifonia – nos seus inúmeros casos de intertextualidade implícita ou explícita. Procura ainda demonstrar que a literatura de *cordel* pode ser utilizada como ferramenta de ensino não somente no âmbito da disciplina de língua portuguesa, como também em interdisciplinaridade com a história, a geografia, as ciências naturais e, muito particularmente, com a área de aquisição de competências pessoais, interpessoais e cívicas⁷, numa perspectiva de ensino ao longo da vida.

A sua relevância para uma aplicabilidade pedagógica será analisada através de trabalhos realizados por alunos do ensino básico (5º e 9º anos) e por alunos de uma turma a cursar a disciplina de Língua Portuguesa em uma Universidade Sénior. Com este trabalho, poder-se-á constatar que o dialogismo e a polifonia estão presentes na reescrita do texto-fonte, patentes inclusive nas vozes que dialogam em uníssono ou em contraste na escola, na família e nas demais instituições com que priva o aluno. A reescrita de texto poderá servir de base para o desenvolvimento de competências metagenéricas, que possibilitem aos indivíduos de qualquer idade interagir de forma conveniente, na medida em que se envolvem em diversas práticas sociais.

⁷ Sentindo a necessidade de complementação de conteúdos teóricos no campo da educação, frequentei dois seminários do programa científico de estudos pós-graduados desta faculdade, nas disciplinas de “Comunicação interpessoal em contexto educativo” e “Psicologia da adolescência no campo educativo”.

Justifico ainda a sua relevância, por buscar, para além os aspectos já mencionados, atingir os objectivos estabelecidos pelo Conselho Europeu, no programa que procura, até 2010 (como se poderá verificar em 6.1. *infra*), dotar os indivíduos de qualquer idade de “competências-chave” em três aspectos da vida, a saber: o cultural (que possibilita a persecução de objectivos individuais de vida, orientados pelos interesses pessoais, aspirações e desejo de continuar a aprender ao longo da vida); o social (que possibilita a cada um participar como cidadão activo na sociedade); e o humano (que possibilita a cada indivíduo a capacidade para obter trabalho no mercado), numa perspectiva ao longo da vida.

II. METODOLOGIA GERAL DA INVESTIGAÇÃO

A abordagem metodológica adoptada nesta investigação inscreve-se numa vertente teórico-empírica, tendo como objecto de estudo *cordéis* brasileiros e textos produzidos por alunos de escolas portuguesas. Foi a partir de um movimento dinâmico e constante de interpenetração teórica e empírica que procurei desenvolver o percurso deste trabalho

A escolha dos *cordéis* a serem trabalhados leva em consideração a comprovação da sua aplicabilidade às noções de dialogismo e polifonia que aqui serão desenvolvidas. Nos textos produzidos pelos alunos procurar-se-ão ecos das vozes presentes no *cordele* que servirá de base para o trabalho de reescrita. Estes textos serão analisados segundo as noções de tipos de discurso propostas por Bronckart, na perspectiva de utilização da *literatura de cordele* no ensino ao longo da vida.

Embora o título deste trabalho abranja um campo bastante alargado, não tive como preocupação tratar exaustivamente todos os autores que pesquisaram os

temas aqui apresentados, mas tão-somente os que servem aos objectivos a que me propus. Também não tive como objectivo estabelecer análises quantitativas ou estatísticas abrangentes com os dados trabalhados. As três turmas de alunos que participaram da pesquisa foram escolhidas tendo como meta abranger, em princípio, três níveis etários: a pré-adolescência, a adolescência e a idade adulta (fora da escolaridade obrigatória).

No âmbito da investigação, escolhi como texto-base o *cordel Discussões do Zé do Tabaco com o Doutor Saúde*⁸, por me parecer que, devido ao seu tema actual, se prestasse a servir de objecto tanto para situar os tipos de discurso propostos por Bronckart, como para os exercícios de reescrita desta pesquisa e para futuras reflexões sobre o uso do *cordel* no ensino ao longo da vida, levando em consideração as necessárias adaptações didáctico-pedagógicas ao nível etário dos alunos.

A metodologia da pesquisa encontra-se em 8.1.1. *infra*, por ter estreitas ligações com o desenrolar daquele trabalho.

II.1. CONSTITUIÇÃO DO CORPUS

O *corpus* deste trabalho tem duas vertentes. A primeira é constituída por uma série de cordéis, cuja escolha partiu de uma orientação geral, ampla, com a recolha continuada de centenas de textos sob a forma de folhetos, de reproduções em colectâneas e em suporte informático, dentre os quais se encontram exemplares da *literatura de cordel* brasileira do século XVII à actualidade, e exemplares da *literatura de cordel* portuguesa dos séculos XIII a XIX. Ao longo do trabalho, restringi, este corpus alargado, seleccionando os textos de acordo com a sua adequação aos objectivos a serem alcançados, procurando abarcar um vasto leque de poetas, desde os mais antigos aos

⁸ Cf. 7.2.5 *infra*

actuais. Ainda em um terceiro momento, procedi à delimitação de um texto como objecto de análise e aplicação no trabalho prático com os alunos, tendo como critério de selecção o interesse que poderia despertar em diferentes faixas etárias.

Para além dos folhetos de *cordel*, ainda fazem parte do corpus, na sua vertente de investigação propriamente dita, trabalhos de reescrita de *cordel* produzidos por alunos do ensino básico (5º e 9º anos de escolaridade) e de uma Universidade Sénior (uma turma da disciplina de Língua Portuguesa) com base no *cordel* escolhido como texto-base, e que foram analisados e categorizados de acordo com os pressupostos teóricos desenvolvidos ao longo do trabalho.

Os cordéis citados no corpo da tese constam, na íntegra, dos anexos. Devido ao elevado número de fontes citadas, os anexos são apresentados em suporte digital.

III. ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

Nesta secção são apresentados os diversos capítulos que compõem este trabalho e as convenções que nele são utilizadas.

III.1. ESTRUTURA DA TESE

Este trabalho apresenta-se dividido em três partes, precedidas por esta introdução geral, em que procedo à delimitação do objecto de estudo da minha pesquisa – salientando os seus objectivos e a sua importância no quadro da Análise do Discurso – a metodologia empregada no estudo e a organização do trabalho.

A primeira parte, dividida em dois capítulos, introduz o *cordel* brasileiro. No capítulo 1, *Origens e Características*, discorro sobre as origens e as características bibliográficas da literatura de *cordel* no Brasil. No capítulo 2, *O Cordel na Prática Pedagógica Brasileira*, apresento as formas de utilização da *literatura de cordel* no Brasil, no contexto educativo, tanto no ambiente escolar como em campanhas governamentais.

A segunda parte está dividida em três capítulos. No capítulo 3, *Dialogismo*, discorro sobre este tema – essencial para todo o desenvolvimento do meu trabalho – do ponto de vista bakhtiniano; estabeleço a ligação do dialogismo com a heterogeneidade e a intertextualidade e apresento um estudo de caso. No capítulo 4, *Polifonia*, apresento os fundamentos teóricos relativos à polifonia, destacando os índices de polifonia de Ducrot. O estudo das vozes no *cordel* é apresentado a partir da perspectiva de Bronckart, no capítulo 5, *Vozes*, sendo sistematizado com um exemplo concreto.

A terceira parte é dedicada à aplicação pedagógica do *cordel* em Portugal. No capítulo 6, *A Aprendizagem ao Longo da Vida*, após os fundamentos teóricos subjacentes ao tema, apresento propostas para o aproveitamento didático do *cordel* em Portugal. Uma vez que, ao produzir um texto, o sujeito dialoga com outros textos e se apropria de géneros disponíveis no intertexto, o capítulo sete, *Géneros de Texto e Tipos de Discurso*, é dedicado a reflexões acerca dos géneros de texto e tipos de discurso, com enfoque principalmente na perspectiva de Bronckart, que é assumida para análise do corpus da pesquisa. No capítulo 8, *Pesquisa de Campo*, introduzo a minha pesquisa – desenvolvida na Escola Básica 2,3 Duarte Lopes, de Benavente, com turmas do 5º e 9º anos, e com uma turma a cursar a disciplina de Língua Portuguesa na Universidade Sénior de Évora – na forma de reescrita de texto. Segue-se a análise individual dos textos produzidos, sob o ponto de vista das marcas de tipos de discurso, complementada por uma análise contrastiva entre os resultados das três turmas e o texto-fonte. A análise contempla ainda as marcas de dialogismo e polifonia nos textos produzidos pelos alunos. No

capítulo nove, *Considerações finais*, apresento uma análise crítica do estudo realizado, os principais contributos do meu estudo no campo pedagógico e as perspectivas para um possível trabalho futuro.

III.2. CONVENÇÕES UTILIZADAS

Ao longo deste trabalho fez-se necessário o uso de algumas convenções que passo a enumerar.

- emprego do *itálico* para marcar palavras a salientar, tais como *cordel*, *dialogismo*, etc.
- emprego de aspas rectas (") nas citações e de aspas curvas («») na referência a citações anteriores
- (...) para indicar a supressão de parte de um texto e colchetes para acréscimos ao mesmo.
- as citações de autores foram feitas na língua de origem ou da tradução, dependendo da obra consultada. As datas que acompanham as citações referem-se à edição consultada; as datas das edições originais encontram-se na bibliografia, entre colchetes.
- por questões éticas, os nomes dos alunos que participaram da pesquisa foram alterados.

PARTE I

Do Cordel Brasileiro

CAPÍTULO 1

Origens e Características

INTRODUÇÃO

Neste capítulo, procuro caracterizar a *literatura de cordel* quanto aos seus aspectos histórico e bibliográfico, assim como quanto aos temas que abrange e à sua forma (métrica, rima e oração). Apresento ainda o *cordelista* como “regente do seu discurso”, mostrando o carácter pedagógico e cómico do *cordel*.

1.1. ORIGEM

A denominação *literatura de cordel* é de origem portuguesa e deriva do facto de os *folhetos*, onde era impressa, serem vendidos ao público pendurados em cordéis. A *literatura de cordel* portuguesa, escrita em verso, em prosa, ou sob a forma de texto teatral, abrange, entre outros géneros, autos, farsas, contos em geral, histórias, novelas e peças teatrais.

A *literatura de cordel* não foi, contudo, exclusividade portuguesa; existiu na Inglaterra, na Itália, na Alemanha, na França⁹ e na Holanda¹⁰ até ao século XIX; em Portugal e Espanha, os exemplares mais antigos datam do século XIII, ainda podendo ser encontrados, em Portugal, até às primeiras décadas do século XX.¹¹

Embora grande parte da produção de *folhetos de cordel* tenha sido anónima, as primeiras notícias que se têm sobre a *literatura de cordel* estão ligadas a Gil Vicente, que teria publicado, sob esta forma, algumas das suas peças.¹² Além de Gil Vicente, outros autores da época publicaram as suas obras em *folhas volantes*.

Em 1537, por exemplo, D. João III concede a Baltazar Dias, “ceguo da ylha da madeira”, uma carta de privilégio para impressão e venda de livros da sua

⁹ Na Inglaterra, os cordéis eram conhecidos como *cocks* ou *catchpennies*, em se tratando de romances e histórias; *broadsides*, no caso das narrativas de factos históricos; na França, foi conhecida como *canard* ou *littérature de colportage*; na Espanha, como *pliegos sueltos*. O cordel também foi levado ao México, onde a revolução de Emiliano Zapata foi toda documentada em folhetos, lá chamados “corridos mexicanos”, no mesmo estilo dos cordéis do Nordeste brasileiro.

¹⁰ Segundo o Prof. José Antônio Gonçalves Melo (a maior autoridade em história do domínio holandês no Nordeste brasileiro, citado por ALENCAR, Carlos Cícero Lacerda em www.cordelon.hpg.com.br), durante o século XVII, na Holanda, os temas dos *panflets* relacionados com o Nordeste brasileiro tratavam assuntos “políticos, económicos, militares, quando não (...) pessoais. Um relativo à Guiana então holandesa, relata um crime no qual estão envolvidos personagens que viveram em Pernambuco.”

¹¹ Editados pela Livraria Barateira até meados do século XX.

¹² *Auto da Barca do Inferno*, ed. em cordel em 1518; *Farsa de Inês Pereira*, ed. posterior a 1562

autoria.¹³ As informações constantes no documento abrem-nos o horizonte para alguns pontos interessantes da cultura livresca do século XVI português; importa ressaltar o facto de existir na época um tipo de literatura em prosa e em verso com lucratividade de venda, com edição sujeita à censura do Santo Ofício e com garantias de direitos autorais.¹⁴ Sugere também que aquele “homem pobre” e cego, do qual chegaram poucas obras até aos nossos dias¹⁵, contava com o apoio de um copista, alguém letrado com quem podia contar tanto no momento da produção do texto, como no da sua recepção.

Analisando os acervos portugueses¹⁶, pode-se constatar que, no século XVII, altura em que Portugal esteve sob o domínio de Espanha, e que a pressão inquisitorial foi muito intensa, os títulos da *literatura de cordel* foram mais escassos; mas a produção foi muito vasta nos dois séculos seguintes, incluindo

¹³ Transcrição e adaptação à ortografia actual realizadas por ABREU (1999, 29), com a ajuda da Dra. Maria José Mexia, a partir do manuscrito existente na Torre do Tombo, livro 23, folha 17: “Dom João etc. a quantos esta minha carta virem faço saber que Baltazar Dias cego da ilha da Madeira me disse por sua petição que ele tem feitas algumas obras assim em prosa como em metro as quais foram já vistas e aprovadas e algumas delas já imprimidas conforme podemos ver por um público instrumento que perante mim apresentou e por quanto ele quer ora mandar imprimir as ditas obras me pedia houvesse por bem de lhe fazer esmola dar-lhe privilégio para que pessoa alguma não possa imprimir nem vender suas obras sem sua licença com certa pena e visto tudo por mim hei por bem e mando que nenhum imprimidor imprima as obras do dito Baltazar Dias cego que ele fizer assim em metro como em prosa nem livro algum nem outra nenhuma pessoa as venda sem sua licença sob pena de quem o contrário fizer pagar 30 cruzados a metade para os cativos e a outra metade para quem o acusar e porém se ele fizer algumas obras que toquem em coisa de nossa santa fé não se imprimirão sem primeiro serem vistas e examinadas por mestre Pedro Margalho e sendo por ele vistas e achando que não fala em coisa que não se deva falar lhe passe disso sua certidão com a qual certidão hei por bem que se imprimam as tais obras e doutra maneira não. Notifico o assim a todos os corregedores juizes justiçaes oficiais e pessoas a que esta minha carta for mostrada e mando que assim se cumpra sem dúvida nem embargo algum. Dada em a cidade de Évora aos vinte dias de fevereiro. Henrique da Mota a fez ano do nascimento de nosso senhor Jesus Cristo 1537.”

¹⁴ O conceito de *direito autoral* surgido na Inglaterra em 1719 foi sujeito à legislação na França em 1793 e em outros países somente a partir do século XIX.

¹⁵ *Do principe Claudiano*, s.l., 1542, s. ed.; *Conselho para bem caçar*, Lisboa, 1659, Domingos Carneyro; *Malícia das Mulheres*, Lisboa, 1659, Domingos Carneyro; *Emperatriz Porcina*, Lisboa, 1690, Domingos Carneyro; *Marquez de Mantua*, Lisboa, 1737, Offic. de Antonio Pedrozo Galvão; *Auto de S.to Aleixo*, Lisboa, 1738, Offic. de Antonio Pedrozo Galvão; *Auto de Santa Catarina*, s.l., s.d., s.ed.; *Auto do Nascimento*, s.l., s.d., s.ed.;

¹⁶ Biblioteca Nacional de Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, Torre do Tombo, entre outros.

títulos originais, traduções e reedições dos séculos anteriores, e até mesmo relatos sobre acontecimentos sociais.¹⁷

Com a ida da família real portuguesa para o Brasil, em 1807, uma parte do acervo da biblioteca palaciana foi transportada para o Rio de Janeiro. De entre as obras, catalogadas na *Relação dos Livros que D. João VI levou para o Brasil em 1807*¹⁸, encontram-se, por exemplo, com a indicação de "fol.º", 3, estante 22, a *História de Leopoldo*, entre outros títulos mais genéricos e de difícil identificação, dada a impossibilidade de cotejá-las com as obras em si. A abertura dos portos, por D. João VI, possibilitou a importação de material impresso e, assim, a entrada de *cordéis* portugueses no país.

No *Catálogo para Exame dos Livros para saírem do Reino com Destino ao Brasil*, existente na Torre do Tombo, constam requisições à Real Mesa Censória¹⁹ para aprovação de remessas de livros ao Rio de Janeiro, Bahia, Pernambuco, Maranhão e Pará. Estes pedidos de autorização não especificam a natureza das obras mencionadas, e até mesmo os títulos são muitas vezes imprecisos, muitos deles, porém, coincidem com títulos de *folhetos de cordel*, sendo, portanto, bastante provável que este tipo de literatura tenha sido levado à Colônia naquela altura.

Também não pode ficar fora de cogitação a possibilidade de a *literatura de cordel* ter sido levada ao Brasil como parte da bagagem de portugueses,

¹⁷ Em 16(21?) (25?), em Lisboa, António Alvarez publica, "com privilégio real e taxada em 8 reis de papel, *O grande teatro do mundo*. Em 1638, António Alvares, "Impressor d'El-Rei Nosso Senhor", edita, em Lisboa, "com as licenças necessárias e privilégio real", o *Auto das padeiras, chamado da fome, ou do centeio e milho*. Em 1766, em Lisboa, a Oficina de Francisco Borges de Sousa publica, "com todas as licenças necessárias", *Arrenegos que fez Gregório Afonso criado do Bispo de Évora, com outros Arrenegos de Gil Vicente de Lisboa novamente impressos*. Em 1777, em Lisboa, a Oficina de Francisco Sabino dos Santos, "com licença da Real Mesa Censória", publica o *Entremez intitulado O moço esperto logrado*. Em 1784, em Lisboa, a Oficina de Domingos Gonçalves, "com licença da Real Mesa Censória", publica o *Novo Entremez intitulado A Aldeia de Loucos*.

¹⁸ Microforma na Biblioteca Nacional, cota F5737.

¹⁹ A Real Mesa Censória (cf. SERRÃO, Joel et al., *Roteiro de Fontes da História Portuguesa Contemporânea*. Lisboa: INIC, 1984).

franceses e talvez mesmo holandeses que para lá imigraram durante todo o período de colonização (incluindo as pós-invasões).²⁰

Na sua história do livro no Brasil, Hallewell (1985, 59 e 537) conta que o livreiro e editor português Manuel Antônio da Silva Serva, que se fixara em Salvador, Bahia, elaborou em 1811 um catálogo que acredita ser o mais antigo de uma livraria brasileira, em que apareciam folhetos de *cordel* como, por exemplo, a *História do Roberto do Diabo*.

Em 1815, a tipografia régia do Rio de Janeiro lança a *História da donzela Teodora*. Saraiva acredita que

"outros impressores (aliás portugueses e franceses, na maior parte dos casos) se empenhassem na edição de folhetos da tradição européia, como a Tipografia Universal de Laemmert que, segundo o testemunho (indirecto) de Inocêncio Francisco da Silva, à volta de 1840 terá feito reimpressões não só da Magalona, mas de todas as outras histórias, cuja venda em Portugal era noutro tempo privativa dos cegos." (2004, 129)

A fim de perceber como a *literatura de cordel* penetrou no Nordeste brasileiro e tomou uma forma própria, poder-se-ia levar em consideração a proposta de classificação temática feita por Menezes (*on-line*, 1994), que a analisou segundo as suas etapas históricas mais relevantes, caracterizando-a pelas temáticas predominantes de cada uma delas. Assim sendo, poderiam ser identificados três períodos bastante característicos, embora não temporalmente lineares na sua sequência.

²⁰ Cf. CANTEL (2005, 320): "A história do cavaleiro Roldão chegou ao Brasil com as primeiras naus portuguesas do século XVI e pertence ao ciclo mais tradicional e antigo do cordel brasileiro. (...) o autor desta versão [é] identificado como Antônio Eugênio da Silva (...)": O cavaleiro Roldão. In: *Antologia*. Rio de Janeiro: Centro de Pesquisa da Casa de Rui Barbosa, 1964, p. 303.

O primeiro período englobaria os textos que se concentram em torno da velha tradição medieval dos romances de cavalaria e que, de modo mais específico, gravitam à volta da figura de Carlos Magno e os seus Pares.

Para além destes romances, fariam parte deste período as histórias legendárias do boi indomável e misterioso, bem como do seu respectivo opositor no combate em questão, um vaqueiro destemido, montado no seu valoroso cavalo. Estas histórias, com uma forte dose de maravilhoso e de fantástico, reproduzem uma realidade com a qual o poeta e os ouvintes/leitores se identificam, por fazerem parte do seu universo, embora baseadas no modelo temático carolíngio, “por ser o único modelo histórico de que [dispõem] (...) para objectivar o seu destino. Aí, História e estória²¹ se confundem para o sujeito em busca de uma concepção de si mesmo e de sua vida.”²²

A criação de gado consistia na actividade económica mais importante do Nordeste, sendo comuns as experiências dos vaqueiros com os bois que fugiam e resistiam à captura.²³ Interessante, é que o herói destas histórias não é o homem, mas o boi valente, destemido e habilidoso, que é o narrador onisciente, sempre a par do pensamento e das acções das demais personagens, muitas vezes até mesmo depois da sua morte.²⁴

Embora concomitantemente com outros temas menores, o segundo período incorporaria na história o herói nordestino:

“(...) vários poetas populares – a partir do seu peculiar ângulo de visão e segundo o princípio de verossimilhança de que já falava Aristóteles em sua Poética – narram a história que se desenrola sob o seu olhar atento,

²¹ *Estória*, no Brasil, é uma narrativa não verídica. Ex.: estórias infantis.

²² Cf. GALVÃO: 1972, 57.

²³ Cf. CASCUDO: 1984: “ Os mais antigos versos são justamente aqueles que descrevem cenas e episódios da pecuária. Os dramas ou farsas da gadaria viviam na fabulação roufenha dos cantadores.”

²⁴ Cf. CASCUDO: 1984: “Rabicho da Geralda”: (...) “Trouxeram três bacamartes / Todos três me apontaram / Quando dispararam as armas / Todos três me trespassaram!” (...)

mediante a gesta dos cangaceiros famosos, as histórias de “valentes” que enfrentam e derrotam simbolicamente os potentados rurais (os “coronéis”), ou o desempenho e as vicissitudes de líderes religiosos.”²⁵

O terceiro período, finalmente, caracterizar-se-ia pelos relatos de factos contemporâneos ao poeta. Estariam aqui os *folhetos* com carácter tanto jornalístico como didactizante.

”Com efeito, as transformações socioeconômicas das últimas décadas modificaram intensamente certos aspectos do meio onde se gerava e de onde emergia essa produção simbólica, reduzindo seu relativo isolamento cultural e ampliando a sua inserção em novos códigos e relações sociais mais típicos da modernização atingida pelos setores dominantes da sociedade nacional.”²⁶

Numa outra versão, Marco di Aurélio, sociólogo e poeta nascido em Bogotá, interior de Pernambuco, distingue dois agrupamentos humanos aliados à forma de sobrevivência do povo nordestino: o da Zona da Mata e o do Sertão, e associa à cultura de cada um deles o desenvolvimento e a penetração da *literatura de cordel*, principalmente na sua vertente oralizante, no Nordeste brasileiro.²⁷

²⁵ Cf. MENEZES: 1994

²⁶ Cf. MENEZES: 1994

²⁷ Cf. MARCO DI AURÉLIO, em entrevista que me foi concedida a 19.08.2006, em João Pessoa, Paraíba.

1.2. HISTÓRICO

A Evolução do Cordel Medeiros, 2004

O cordel de antigamente
Fonte de comunicação
Substituindo o jornal
E também a televisão
Era a fonte de história
O registro da memória
Das coisas do nosso sertão

Falava de quase tudo
De namoro escondido
De político trambiqueiro
E do corno convencido
De moça sem compostura
De farinha e rapadura
De homem mal-resolvido

A gente via na feira
Os livrinhos pendurados
Tanta curiosidade
Logo eram comprados
Pra saber das novidades
Das mentiras e verdades
Dos boatos confirmados

Tudo em tom de brincadeira
De rimas e poesia
O sertanejo mostrava
A grande sabedoria
De viver com intensidade
Nas asas da liberdade
Do sonho e da fantasia

E até hoje persiste
O fundamento primeiro
Mas mudanças ocorreram
Nos seus versos por inteiro
E o cordel ora avança
Aumentando a esperança
De todo bom brasileiro
(...)

No Nordeste brasileiro, os primeiros *folhetos* foram impressos nos finais do século XIX, no Estado da Paraíba, na sequência das *cantorias* – apresentações orais acompanhadas por violas ou rabecas. Os *cantadores*, também chamados *repentistas* ou *trovadores*, batiam-se nos chamados *desafios* ou *pelejas*, ou simplesmente cantavam composições poéticas, com descrições da natureza, narrativas ou sátiras. Iam de *fazenda*²⁸ em *fazenda*, de *engenho*²⁹ em *engenho*; apresentavam-se onde houvesse público: nas feiras, nas festas, em residências particulares, onde eram chamados para sessões de leituras e cantorias, acompanhadas à viola pelo próprio cantador.

²⁸ *Fazenda*: Bras.: Grande propriedade rural, de lavoura ou de criação de gado (Dicionário Aurélio: 1975, 616)

²⁹ *Engenho*: Bras. Estabelecimento agrícola destinado à cultura da cana e à fabricação do açúcar. (Dicionário Aurélio: 1975, 527)

No caso de o cantador estar sozinho, e o público desejar um desafio³⁰, procurava-se um oponente. Muitas vezes, o adversário era derrotado através de conhecimentos na área da ciência, ou da história, ou da geografia; o vencedor tinha, então o direito de apresentar o seu repertório de cantigas ou de narrativas de natureza vária.

Segundo ABREU (1997), apesar de já ter havido cantadores anteriormente, Agostinho Nunes da Costa (Paraíba, 1797-1858) é considerado o primeiro cantador do Nordeste de que se tem lembrança.

Embora esta cantoria nos primeiros séculos de colonização do Brasil não tenha sido impressa, alguns resquícios deste tipo de actividade perduraram em trechos de poemas memorizados por cantadores de mais idade, ou por nordestinos simples, pessoas do povo que ouviram as cantorias de gerações mais velhas.

Não existem registos da primeira edição de um *folheto* no Brasil, mas de entre os primeiros *poetas de bancada* – os que escrevem em versos, também chamados *cordelistas* – podem ser citados Leandro Gomes de Barros e João Martins de Atahyde. Do primeiro, surgiram, em 1889,³¹ *O Cachorro dos Mortos e Juvenal e o Dragão*, e do segundo, aproximadamente em 1880, *Batalha de Oliveiros com Ferrabraz e Como se amansa uma Sogra*. Foi Leandro Gomes de Barros (1865, Pombal, Paraíba; 1918, Recife, Pernambuco) – autor e editor – quem iniciou a publicação sistemática dos *folhetos*, e pode ser considerado

³⁰ *Desafio, desgarrada* ou *peleja* é um “duelo” oral entre dois cantadores, sentados um diante do outro, a dedilhar as suas violas e fazer improvisos a partir de um tema. Cada um deles procura “derrubar” o adversário com a sua técnica relativamente às regras do cordel (cf. 3.4., *infra*) e os seus conhecimentos de carácter geral. Terminado o desafio, os cantadores põem-se a caminho, em busca de novas apresentações.

³¹ Há divergências quanto à fixação das datas das primeiras edições; Abreu (1999, 92) atribui a mais antiga impressão do folheto conhecida a Leandro Gomes de Barros, em 1893. No folheto *Os dezreis do governo*, de 1907, menciona: “Escrevi há 18 anos”, mas a autora acredita que possivelmente tenha anotado os seus poemas, como forma de registo, mas os tenha publicado posteriormente, e acrescenta: “Muitos [poetas] rejeitavam a publicação, acreditando ser melhor conservá-los exclusivamente para apresentações orais, [como por exemplo] João Faustino, poeta e vendedor de folhetos, [que não publicava os seus poemas] senão perde a graça.”

um dos responsáveis pela fixação das normas de composição, adoptadas até hoje.

De início, os *folhetos* não eram economicamente viáveis, por não haver nem compradores suficientes, nem meios para a sua distribuição. Não se pode esquecer que o uso das impressoras foi extremamente limitado no Brasil-Colónia e que estas só chegaram ao interior nordestino quase um século após a Proclamação da Independência (1822), como resultado da riqueza trazida àquela região pela cultura do algodão. A partir de então, os *folhetos* passaram a ser impressos ao mesmo tempo que calendários agrícolas ou almanaques.

O poeta João Martins de Athayde fundou a primeira folhetaria (editora de folhetos), mas foi Pedro Batista, que não sendo poeta popular, foi editor exclusivo dos folhetos do seu sogro, Leandro Gomes de Barros, no período de 1918 a 1921.³²

Arlindo Pinto de Souza conta numa entrevista³³ que, na década de 20, o seu pai, José Pinto de Souza, vindo de Portugal, se estabeleceu em São Paulo, com a Tipografia Souza. Nos mesmos moldes do *folheto de cordel* português, passou a editar inicialmente modinhas populares e logo depois as histórias de *cordel* portuguesas. Obtendo sucesso com a vendagem, interessou-se pelos *folhetos* nordestinos e passou também a publicá-los. Através das relações profissionais que, paulatinamente, se estabeleceram entre a editora e os diversos poetas nordestinos deu-se a reivindicação da autoria dos *folhetos*, houve uma modernização das imagens das capas, e passou-se a rever e a seleccionar os textos recebidos para impressão.

A *literatura de cordel* consolidou-se nas décadas de 30 a 50 do século passado. A tradição de contar histórias, assim como as respectivas

³² Cf. HATA: 1999, 25: Actualmente passou a chamar-se *Lira Nordestina*, funciona sob a supervisão da Universidade Regional do Cariri, no Ceará, e produz apenas projectos especiais.

³³ Cf. MOTTA DE SOUZA: 1999.

performances orais continuavam intensas; as pessoas reuniam-se em casas de conhecidos para ouvirem o cantador, muitas vezes um analfabeto de extraordinária memória, sendo esta a forma de entretenimento mais apreciada entre a população rural nordestina. Nesta época, ocorreram algumas mudanças no interior do Nordeste; foram criadas escolas, começou a erradicação gradual do banditismo e iniciou-se um desenvolvimento, embora lento, das cidades. Com a revolução de 1930 e a subida de Getúlio Vargas ao poder³⁴, surgiu uma nova elite industrial e deixou de haver progresso na zona rural. A péssima qualidade das estradas, assim como a quase inexistência de estradas de ferro, da electricidade, da iluminação das ruas e da distribuição de água, sem contar com o número reduzidíssimo de indústrias e de bancos, até aos anos 50, sustentaram a necessidade do *folheto*. Citando novamente Slater:

“Dada a ausência, na maioria dos casos, de meios alternativos de informação e divertimento, os autores e poetas cantadores do *cordel* continuaram a desempenhar papel necessário na vida diária.” (1984, 26)

Nos anos 60, registou-se uma crise no *cordel*, motivada por diversos factores, principalmente de ordem económica, provocados pela grande inflação nacional. Além de o material tipográfico se ter tornado mais caro, houve uma grande perda de poder de compra, principalmente por parte da classe baixa e média-baixa. Muitas das impressoras individuais desapareceram, devido ao elevado custo do papel e dos tipos. Os editores, por sua vez, limitaram-se a três: a Tipografia São Francisco, em Juazeiro do Norte, e as editoras Luzeiro, em São Paulo³⁵, e Baiana, na Bahia. O crescente desaparecimento das pequenas impressoras acarretou grandes problemas aos poetas de bancada, pois os

³⁴ Na década de 50 houve uma grande tiragem de folhetos ligados à política de Getúlio Vargas. Na sua entrevista concedida a Josélia Lima, da equipa da Assessoria de Comunicação da SEDUC, a 23.05.2006. (On-line em www.to.gov.br/seduc), o poeta Arievaldo Viana, comenta que: “[Aquela] Era uma época em que não havia jornais no sertão e o rádio era coisa rara, só algumas famílias possuíam. Televisão nem se sonhava com isso. O *cordel* era quem trazia as notícias. Suicídio de Getúlio Vargas foi o folheto que mais vendeu. Foram mais de 50 mil exemplares em uma semana, quer dizer como se fala no sertão o poeta enricou com o folheto. Lâmpião em vida foi constantemente biografado, não teve um feito de Lâmpião que não fosse registrado pelas crônicas dos cordelistas.”

³⁵ “Melhor ano do *cordel*, para nós, foi um milhão e seiscentos mil exemplares”

grandes editores, além de somente receberem grandes encomendas, geralmente não dobravam e não encadernavam os *folhetos*.

Para além deste problema de carácter financeiro de produção, o desaparecimento gradual das feiras semanais no Nordeste e o implemento das cooperativas compradoras dos produtos hortícolas e dos supermercados tiram ao mascate vendedor dos *folhetos* o seu habitual sítio de divulgação e venda.

“A maioria [dos vendedores] são poetas idosos que continuam a escrever e a vender folhetos tanto por falta de alternativas, quanto por um sentimento profundo de lealdade à profissão.” (Slater:1984, 41)

Após o “Golpe de Estado” de 1964, o governo militar passa a desempenhar um papel importante na divulgação da cultura popular. Para um Estado autoritário, é importante estimular a cultura como forma de integração social, centralizada em torno de um poder nacional.³⁶ Torna-se então clara a interferência da campanha governamental nos *folhetos*, inicialmente para combater o analfabetismo e ajudar na lavoura, depois, com a preocupação de politizar o leitor. Muitos poetas passam a utilizar técnicas de persuasão nos *folhetos*, reguladas por aparelhos ideológicos governamentais. O *folheto*, como diz Hata,

“passa a ser inserido no mercado nacional de bens simbólicos. Agentes externos ao sistema anterior, como o governo, universidades e entusiastas, promovem a continuidade da produção.” (1999, 27)

Não se pode deixar de considerar a acção do *poeta de bancada* como elo de ligação entre um todo maior e pequenos grupos comunitários; ele é um transmissor de cultura; é um informador; é alguém capaz de interpretar informações novas e muitas vezes complexas e/ou confusas e transformá-las numa linguagem rimada, familiar.

³⁶ Cf. ORTIZ: 1994, 84: “O Estado é um elemento fundamental na organização e dinamização [do] mercado cultural, ao mesmo tempo que nele atua através de sua política governamental.”

Nas cidades do Sul, como no Rio de Janeiro e em São Paulo, onde se concentra um elevado número de nordestinos, a situação é bem outra. Ainda segundo Slater (1984, 41), na feira semanal de São Cristóvão, no Rio de Janeiro, são comuns multidões de duas a três mil pessoas, das quais uma pequena percentagem refere-se a compradores do Sul ou a turistas estrangeiros, sendo a grande maioria representada por trabalhadores do Nordeste rural, que moram e trabalham naquela cidade. Com os constantes períodos de longas secas no Nordeste brasileiro, em que as plantações e o gado são dizimados pela falta de água, as populações dos campos têm procurado cada vez mais os grandes centros urbanos. A migração de indivíduos ou de famílias inteiras para o Rio de Janeiro e São Paulo, onde se encontra a possibilidade de emprego de mão-de-obra não especializada, principalmente no sector das construções, têm sido desde há muito uma constante. Desarreigados da sua terra, pouco ou nada mais levam consigo do que a sua cultura. É desta forma que o *cordel* tem expandido as suas fronteiras de origem.

Arlindo Pinto de Souza, fundador e proprietário, até 1995, da Editora Luzeiro, localizada no bairro do Brás, em São Paulo, estabeleceu relações profissionais com os poetas populares nordestinos, conferindo-lhes a autoria dos poemas, e remunerando-os com uma significativa cota de folhetos impressos para serem vendidos no Nordeste. O auge da *literatura de cordel* na Luzeiro deu-se no início da década de 80, quando as tiragens atingiam anualmente, em média, 15 mil folhetos.³⁷

Vendidos nas feiras do Rio de Janeiro e São Paulo, os *folhetos* passaram a chamar a atenção de um outro público além do nordestino.³⁸ Professores,

³⁷ Cf. Entrevista de Arlindo Pinto de Souza a Ana Raquel Motta de Souza, in MOTTA DE SOUZA: 1994.

³⁸ Cf. MAXADO: 2005, 241: "O folheto estourou no Norte e no Sul...) Resolvi botar temas sulistas no Cordel como *O Japonês que Ficou Roxo pela Mulata* e *O Sapo que Desgraça o Corinthians*, além de procurar recriar o Cordel antigo (...). Por ser um Cordel mais atualizado, procurei rever o conceito sobre o negro, o índio, o nordestino, o Cangaço, a Guerra de Canudos, o homossexual, o feminismo, a defesa do meio ambiente e outros preconceitos,

estudantes de variados níveis de ensino,³⁹ publicitários, cineastas, turistas⁴⁰ e o povo em geral, entraram em contacto em este pequeno caderno de apresentação muito simples e versos tão característicos.⁴¹

Marco di Aurélio⁴², *cordelista* que ainda hoje vende os seus folhetos nas feiras, relata:

"Quando vou às feiras noto uma parcela de clientela que pára para comprar. Saudosismo: "Eita! Meu avô gostava tanto de ler esses caderninhos..." (nem folhetos, nem *cordel*). Pega o caderninho e compra, matando o saudosismo, porque o caderninho traz de volta o avô, ou o pai, ou um tio, ou uma lembrança de criança. (...) 80% de quem olha e compra, compra por uma questão de saudosismo, compra por uma questão de lembrança, compra por uma questão de resgate, mas não por uma questão de ver a poesia.

Ele também compra para ver pelos tipos que chamam atenção, alguma safadeza, ou alguma coisa bizarra, ou alguma coisa romântica, ou que

comentando as primeiras greves chefiadas por Lula no ABC com *O que o Trabalhador Quer*, além de denúncias e reivindicações sociais. A iniciativa seduziu um novo público de sulistas e de turistas, atraindo a atenção, chegando a apresentar, nos idos de 1980, um candidato à ABL-Academia Brasileira de Letras (...)

³⁹ O cordel é motivo de interesse e de estudo em meios universitários brasileiros e estrangeiros, como é o caso da Sorbonne (Unité d'Études et de Recherche), do Fundo Raymond Cantel da Universidade de Poitiers, ou da University of California (Departamento de História). Segundo Gonçalo Ferreira, da Editora ABLC, "há cordeltecias na Suíça, (...) e até no Museu Nacional de Kyoto, Japão" (Almanaque de Cultura Popular, nº 89, 21.)

⁴⁰ Conforme depoimento do poeta e xilógrafo Klévisson Viana, em entrevista a Elinaudo Barbosa, a 23.04.2002. *on-line*: www.google.com: "Quando você visita um lugar e gosta, você deseja trazer um pedacinho do que há de mais expressivo na cultura daquele povo. E a Literatura de Cordel é o que existe de mais legítimo e autêntico no Nordeste e no Brasil." Viana escreveu o primeiro cordel tendo como personagem um turista alemão, com registo do seu sotaque, *Martírios de um Alemão e o Conto da Cinderela*: "(...) É grande o meu desdita / gastei toda meu dinheirra / E non comi perrequita (...)"

⁴¹ Não deixa de ser interessante o depoimento de um vendedor de folhetos do Recife: "Quem teria adivinhado que o folheto, outrora tão humilde, jamais chegaria a isto? Vendo cordel há mais de trinta anos, e nunca pensei no assunto. Hoje, não, não é apenas gente do campo que aparece para comprar folhetos, há doutores, advogados, professores – todos enfileirados junto de minha banca."

⁴² Cf. Entrevista que me foi concedida por Marco di Aurélio, a 19.08.2006, em João Pessoa, Paraíba.

seja muito bonito; ou que venda pelo título porque o sujeito esteja passando por essa emoção na hora. (...)

Talvez nos 20% fique a turma da poesia, a turma da pesquisa, a turma que na realidade tem para dentro uma essência artística da coisa, que seria a própria xilogravura da capa ou o conteúdo. (...) O *cordel* é uma coisa interessante, porque é como se você abrisse mil janelas diferentes para cada um se ver nelas.”

A apoiar as produções dos *folhetos*, o seu comércio e a sua divulgação, em 1987 surgiu o Centro Cultural dos Cordelistas do Nordeste – CECORDEL. Talvez se possa dizer que este órgão tem sido o responsável pelo ressurgimento do *cordel* no Nordeste. Da mesma forma, a Academia Brasileira de Cordel e Cantoria, criada nos finais da década de setenta, e que estava praticamente desactivada, foi retomada com sucesso, nos últimos anos. No Recife, o poeta José Honório⁴³ fundou “A União dos Cordelistas” que, procurando principalmente destacar o aspecto da oralidade do *cordel*, promove recitais, palestras e oficinas de poesia em mercados públicos, escolas ou em festivais de literatura. Em Salvador, Bahia, Rodolfo Coelho Cavalcante, um dos mais consagrados *cordelistas*, fundou a Ordem Brasileira dos Poetas da Literatura de Cordel. Em Fortaleza, foi fundada a Sociedade dos Cantadores, Violeiros e Poetas Populares do Brasil. No Rio de Janeiro, a Academia Brasileira de Literatura de Cordel promove seminários e reedita folhetos raros. Em São Paulo, existe a Associação dos Repentistas e Poetas Folclóricos do Brasil. O mercado abastecedor dos folhetos, que havia enfraquecido com o desaparecimento da “Lira Nordestina”, em 1980, ressurgiu com as editoras Coqueiro, do Recife e Tupynanquim, de Fortaleza, que passaram a editar novas produções e a reeditar os considerados clássicos da *literatura de cordel*.⁴⁴ Outras dezenas de entidades relacionadas com o *cordel* estão

⁴³ Cf. Entrevista que me foi concedida por José Honório, a 01.09.2006, em Natal, Rio Grande do Norte.

⁴⁴ Cf. VIANA LIMA: 2006, 33: “Esse trabalho, que já perdura há seis anos resultou no lançamento de mais de 300 títulos (em cerca de 500 edições com tiragens que vão de 1.000

espalhadas por todo o país, tendo sido inclusive estabelecido um “Dia do Cordel”, a 12 de Março.

Além disto, em várias escolas do Ceará e da Paraíba o ensino da *Literatura de Cordel* faz parte do programa de ensino, já desde o ensino básico.

"O Cordel é uma das raízes do povo do Ceará e do Nordeste. Ele tem rima. É uma coisa bonita, que a gente vai aprendendo, vai pensando, a sextilha, a métrica"⁴⁵,

explica o pequeno Rafael Oliveira de dez anos, que já produz o seu *cordel*:

Agora eu vou falar
De um mundo fácil não
Tô falando do Brasil
E da nossa educação
Tô falando da escola
E da alimentação (...)

Onde está nosso governo
E a sua obrigação?
Fazendo poucas escolas
Cadê a educação?
Sem ajudar as crianças
É muita preocupação.
(...)

Não pode também ser esquecida a contribuição fundamental dos cantadores do *cordel* nos programas radiofônicos e televisivos.⁴⁶

a 3.000 exemplares), promovendo uma verdadeira revitalização da poesia popular impressa em todo o Nordeste.”

⁴⁵ Cf. s.a. “A educação pelo verso”, *Jornal Diário do Nordeste*, Caderno 3. Fortaleza, CE, Terça-feira, 09.11.99. In <http://www.geocities.yahoo.com.br/guaipuncordel/revista.htm>.

⁴⁶ Cantadores tais como: Geraldo Amâncio, Zé Ramalho, Zé Maria, Zé Viola, Oliveira de Panelas, Sebastião da Silva, Ivanildo Vilanova, entre outros.

Como afirma Maxado:

“Atualmente há uma inflação galopante, um verdadeiro estouro de folhetos novos nas praças. (...) O momento é favorável à valorização do popular. Naturalmente a ascensão de um Presidente da República como Luís Inácio da Silva, migrante nordestino, pobre e operário, possibilitou um clima favorável à divulgação das coisas populares e folclóricas no seio da classe média brasileira (...) (2005, 243-244)

O *folheto*, como se pode observar, deixou de ser somente um fenômeno regional, para ser absorvido num contexto nacional mais vasto. É, por exemplo, o caso do *folheto Lula, o Porta-Voz do Povo*, de Francisco Diniz⁴⁷, inserido *on-line*, aquando da posse de Luís Inácio da Silva como presidente do Brasil. O *cordelista* fala das suas esperanças, da sua crença de uma mudança de vida para melhor (a) e, principalmente, da sua certeza de pertencerem todos a um mesmo universo (b): o *cordelista*; o ouvinte/leitor, a quem se dirige por “companheiras, companheiros”; o Presidente, num texto que poderia ter sido escrito por qualquer cidadão:

Companheiras, companheiros⁴⁸ (b)

Hoje eu estou feliz

A **esperança** ganha corpo (a)

Finalmente **o povo** diz (b)

Luís Inácio Lula da Silva

Preside nosso país!

Foi muito o que eu esperei

Para vê-lo no poder

Pois bem **sei que seu governo**

O pobre vai defender,

Vai construir nova história

⁴⁷ Cf. DINIZ: 2002.

⁴⁸ Marcação de negrito da minha responsabilidade.

Que ninguém vai esquecer. (a)

(...)

É a vontade do **povo** (b)

Desejoso de outro canto. (a)

Que contará outra história

Tal como **você** bem diz (b)

No discurso após o pleito

E eu, apesar de aprendiz,

Disse comigo calado

Esse texto fui eu que fiz... (b)

Ou será foi **Leontino?** (b)

Ou **meu amigo Valentim?** (b)

Eu só sei que aquele escrito (b)

Conheço tim-tim por tim-tim

Pois retrata um grande sonho

Do começo até o fim. (a)

(...)

Os próprios textos do *cordel* revelam novas influências, tanto no que se refere à introdução de novos termos ao vocabulário⁴⁹ – mesmo de calão urbano, como na escolha dos temas que se alargaram aos problemas da vida nas grandes cidades e aos acontecimentos de âmbito internacional.⁵⁰

Para além dos temas e do vocabulário, este tipo de literatura vem sofrendo alguns tipos de alteração na forma de apresentação: a impressão passou a ser feita também em papel de qualidade superior e as capas, em policromia; foram incorporadas outras técnicas de produção, tais como a cópia *xerox* e o *off-set*, começando inclusive a ser escrito e veiculado através da *Internet*.

⁴⁹ Cf. anexo 30: *O Marco Cibernético construído em Timbaúba*, de Honório.

⁵⁰ Cf. *Estados Unidos em Chamas (Um Aviso para o Mundo)*, de Guaipuan Vieira (anexo 19), que divulga a notícia do acidente de 11 de Setembro de 2001, em Nova Iorque.

José Honório foi o primeiro *cordelista* a ter um site na *Internet*⁵¹ e a realizar uma peleja por e-mail: *A Peleja Virtual através da Internet entre José Honório (Pernambuco) e Américo Gomes (Paraíba)*.⁵² Muito recentemente, juntamente com Susana Moraes, uma *cordelista* de Recife, José Honório realizou, durante quatro noites, um desafio inédito, através do *messenger*, posteriormente registado em forma de folheto.⁵³

Segundo Viana⁵⁴, o poeta que lança o seu *cordel* na Internet, utiliza o mesmo estratagema anteriormente empregado nas feiras e praças, despertando o interesse do público a fim de angariar compradores:

“A Internet é um veículo formidável; você pode pegar um trecho do folheto, digamos 30%, joga lá e diz assim: ‘se você quiser saber o resto da historia, compre os folhetos’.”

Considerando-se outros recursos de divulgação, Tarcísio Pereira, director do Teatro Santa Roza, em João Pessoa, Paraíba, trouxe o *cordel* para o seu teatro. Em 2005, a Prefeitura local lançou um concurso de dramaturgia sobre a Paixão de Cristo, sendo uma das cláusulas, uma ligação com a cultura popular. Tarcísio Pereira pesquisou os quatro evangelhos da Bíblia e escreveu *O Cordel da Paixão de Deus*, que venceu o concurso e foi encenado com sucesso na Semana Santa. Segundo o poeta⁵⁵:

“O cordel não é mais visto como sublitteratura, (...) literatura oral, vista com olhar meio torto pelos académicos (...); passaram a ver o cordel

⁵¹ Mantém actualmente um blog: zehonorio.blogspot.com

⁵² Cf. anexo 5.

⁵³ Na entrevista que me foi concedida a 01.09.2006, José Honório afirma: “Tenho por princípio só colocar meus versos na *Internet* depois de saírem na imprensa no formato tradicional de folheto.”

⁵⁴ Cf. Entrevista concedida a LIMA (2006), da equipa da Assessoria de Comunicação da SEDUC, pelo poeta Arievaldo Viana.

⁵⁵ Cf. Entrevista que me foi concedida por Tarcísio Pereira, a 21.08.2006, em João Pessoa, Paraíba.

pelo seu aspecto narrativo, pela riqueza poética, pelas imagens, pela musicalidade do texto.”

José Lins do Rego, Jorge Amado (*Tenda dos Milagres*⁵⁶), Ariano Suassuna (*Auto da Compadecida*), Mário de Andrade, Manuel Bandeira são somente alguns dos autores que introduziram a *literatura de cordel* nas suas obras.

A utilização do *cordel* no cinema suscitou, em 1963, “uma verdadeira revolução estética com *O Deus Negro e o Diabo Louro*”, de Glauber Rocha⁵⁷. Vários são os cineastas que têm realizado documentários históricos sobre a literatura de *cordel*, como por exemplo, Vladimir Carvalho, em 1970, com *O País de São Saruê*, ou Tânia Quaresma, em 1975, com *Nordeste: Cordel, Repente e Canção*. Em 2001, Heitor Dahlia⁵⁸ iniciou as filmagens de *As Três Marias*; Elvis Kleber e Ítalo Cajueiro lançaram como cinema de animação: *O Lobisomem e o Coronel*, em 2002, e *A Moça que dançou depois da Morte*⁵⁹, em 2004.

Fazendo parte de comemorações, congressos, homenagens e mesmo reuniões informais, os repentistas são chamados para cantar de improviso, ao som da viola, na maioria das vezes homenageando o anfitrião.

⁵⁶ “A meta de Corró, a Tipografia Democrática, na qual seu Estêvão das Dores compunha e imprimia as histórias de cantadores, as modinhas, os versos dos desafios, vasta literatura de cordel; as capas dos folhetos eram gravuras de Lídio, cavadas na madeira.”, in AMADO, Jorge. *Tenda dos Milagres*, São Paulo: Martins, 1969, pp. 69, 70.

⁵⁷ Cf. DEBS, Sylvie: “Quand le cordel s’invite au cinéma”. In: LAGO & ARRUDA : 2005, 28.

⁵⁸ Cf. CYPRIANO, Fábio. “As três Marias”. In: *Folha de São Paulo*, 26.07.2000, E4: Heitor Dahlia, director pernambucano de cinema, convidou o escritor Wilson Freire, a escrever em cordel histórias de lutas brutais entre famílias, comuns no Nordeste brasileiro. Freire escreveu 15 cordéis, que foram ilustrados com xilogravuras de J. Borges, de Gravatá (PE). um dos mais importantes gravuristas do Nordeste. A partir da reunião de todo esse material, Dahlia passou a escrever o roteiro do filme *As três Marias*, projecto que dividiu com o director Aluizio Abranches e recebeu o prémio de melhor roteiro no festival de Roterdão, em 2000. Xilogravuras são usadas como vinhetas no decorrer do filme e a “personagem folhetista”, dá início à trama: “Ao criador peço a voz/Às musas, a inspiração/Para contar nestes versos/O que passou no sertão/De como em ponto de cruz/Se vinga e borda uma mão/É uma história de sangue/De intrigas, luta e vingança/Capadócio e Santos Guerra/Inimigas por herança/Famílias que ainda guardo/Aqui na minha lembrança.(...)”

⁵⁹ Cf. DEBS, Sylvie : “Quand le cordel s’invite au cinéma”. In: LAGO & ARRUDA: 2005, 29, filme baseado no cordel de J. Borges, que executou todas as xilogravuras que serviram para a animação.

Como conclui Amorim⁶⁰, aquando das comemorações do ano do Brasil na França, o *cordel* continua a encantar qualquer tipo de público, graças à sedução do seu ritmo e à sua capacidade tanto de adaptação aos tempos quanto de ligar a tradição e o contemporâneo:

"Conséquence directe du caractère oral de la poésie populaire, les récitals, festivals et congrès enchantent leurs auditoires grâce au jeu de séduction de la rime et de la métrique. L'enregistrement de CD's et de DVD's permet aussi la conquête et la fixation de publics nouveaux, fascinés par cette poétique que se caractérise par des images construites sur des formes fixes et sur d'anciens thèmes de l'oralité. Parente de cette même poésie séculaire des *cordelistes*, l'improvisation des *violeiros* dialogue avec le slam et le rap. Preuve que les poètes populaires, loin d'être confinés dans une tour d'ivoire, existent justement parce qu'ils ont su signer un même pacte avec le traditionnel et le contemporain."

1.3. CARACTERÍSTICAS BIBLIOGRÁFICAS

Ao contrário do que se possa imaginar, a denominação *literatura de cordel* é relativamente recente. Com o surgimento de um novo universo de receptores, a literatura própria dos sertões nordestinos começa a ser definida por *cordel-literatura*, em comparação com as produções europeias.

"(...) os autores e consumidores nordestinos nem sempre reconhecem tal nomenclatura. Desde o início desta produção, referiam-se a ela como "literatura de folhetos" ou, simplesmente, "folhetos". A expressão "literatura de cordel nordestina" passa a ser empregada pelos estudiosos a partir da década de 70, importando o termo português que, lá sim, é

⁶⁰ Cf. AMORIM, Maria Alice, jornalista e pesquisadora, no seu artigo: "Le cordel aux XXI^e siècle". In: LAGO & ARRUDA: 2005, 27.

empregado popularmente. Na mesma época, influenciados pelo contato com os críticos, os poetas populares começam a utilizar tal denominação.” (ABREU: 1999, 17-18)

Em 1984, o poeta Rodolfo Coelho Cavalcante editou um *folheto* chamado *Origem da Literatura de Folheto e a sua Expressão de Cultura nas Letras de nosso País*,⁶¹ comparando os *folhetos* nordestinos ao *cordel* europeu. Neste poema, utilizou a nova nomenclatura: *cordel* (a), e estabeleceu a diferença na estrutura do texto brasileiro, somente em versos (b).

Cordel quer dizer Barbante (a)

Ou senão mesmo Cordão

Mas Cordel-Literatura

É a real expressão

Como fonte de Cultura

Ou melhor: **poesia pura** (b)

Dos poetas do sertão.

Na França, também na Espanha

Era nas bancas vendida,

Que fosse em **prosa ou em verso** (b)

(...)

No Brasil **é diferente** (b)

O Cordel-Literatura

Tem de ser todo rimado (b)

Com a sua própria estrutura (b)

Versificado em sextilhas (b)

Ou senão em **septilhas** (b)

(...)

Sem a métrica perfeita

A glosa será mal feita (b)

Que não agrada ninguém.

(...)

⁶¹ Cf. ABREU: 1999, 105-107.

Mas, *folheto* ou *folheto de trovador* ou simplesmente *livrinho* é o nome genérico aplicado aos impressos da *literatura de cordel* no Nordeste brasileiro.

Até aproximadamente 1920, era comum a impressão de diferentes poemas, ou parte deles (a serem completados em uma sequência de folhetos), em um mesmo folheto de dezasseis páginas. Foi um grande editor desta época, João Martins de Athayde, quem definiu as características gráficas, o processo de composição e a forma de comercialização dos *folhetos*. Utilizando folhas de jornal dobradas em quatro, com o formato A6, isto é, 14,9x10,5, Athayde vinculou o número de páginas ao conteúdo da publicação: oito a dezasseis para *poemas de carácter jornalístico* e *pelejas*, vinte e quatro a quarenta e oito para os chamados *romances*, ou *narrativas ficcionais*.⁶² Desta forma, publicava uma única história por *folheto*, mesmo que para tal, fosse necessário editar mais de um volume.

Como se pode observar, o número de páginas define o conteúdo do folheto e, por sua vez, a composição do poema é condicionada ao espaço previamente estipulado pelo padrão. Deste modo, e tomando-se em consideração que numa página podem ser impressas cinco estrofes, o poeta deverá escrever quarenta ou oitenta estrofes, caso deseje escrever um *folheto de carácter jornalístico*, por exemplo.

No que se refere ainda à edição, a impressão dos *folhetos* é feita a branco e preto, de modo artesanal. As capas são geralmente ilustradas com uma figura referente ao tema tratado, procurando-se a identificação das personagens principais e, muitas vezes, a representação do tema central do texto. A tendência, porém, é a de uma adequação da imagem ao texto, imagem esta que por vezes aproveita uma ilustração de postais, fotografias, desenhos, mas que predominantemente é reproduzida através de xilogravuras gravadas em madeira.

⁶² Actualmente já se encontram folhetos com quatro páginas, como é o caso de *Julião*, de Marco di Aurélio, João Pessoa, PB: produção independente, 2004.

Dos actuais xilógrafos⁶³, destacam-se entre outros, por exemplo: Abraão Bezerra Batista (*04.04.1935, Juazeiro do Norte, Ceará), Marcelo Soares (*23.12.1955, Olinda, Pernambuco), José Francisco Borges (*20.12.1935, Bezerros, Pernambuco), Mestre Dila (José Ferreira da Silva Filho, *17.09.1937, Belo Jardim, Pernambuco), José da Costa Leite (*27.07.1927, Condado, Pernambuco) Klévisson Viana (*1972, Quixeramobim, Ceará) e Ciro Fernandes (Rio de Janeiro).

Recentemente, a Editora Luzeiro, em São Paulo, passou a editar *folhetos* com capas em policromia e papel de qualidade superior, com o intuito de aumentar as vendas. Numa entrevista⁶⁴, o proprietário desta editora relatou que, entre duas versões, a tradicional e a colorida, o comprador geralmente se decide pela mais atraente:

“Ele perguntava qual era o... ele não falava autêntico... qual era o verdadeiro.” (...) “Os dois são verdadeiros”. “Então eu quero esse de capa colorida.”

Muitas vezes, porém, o consumidor analfabeto⁶⁵ recusa-se a comprar um *folheto* reimpresso com capa diferente da tradicional, por ser ela o único meio de reconhecimento gráfico do poema e por temer não ser aquele o texto de que estava à procura. Por este motivo, para este tipo de receptor, as gravuras xilogravadas são preteridas em função das zincografadas, embora estas sejam mais rústicas. São comuns as queixas dos vendedores das feiras, que afirmam que o turista compra qualquer *folheto*, mas que o frequentador comum da

⁶³ Cf. HONÓRIO, José, *Xilógrafos com Trabalhos expostos na Galeria Virtual da Xilogravura*, on-line: <http://www.elogica.com.br/users/honório/xilograv.htm>

⁶⁴ Cf. Entrevista de Arlindo de Souza a Ana Raquel Motta de Souza, em 1994, in MOTTA DE SOUZA (1999).

⁶⁵ Pessoas analfabetas compram frequentemente os *folhetos*, que lhes serão lidos por um familiar, vizinho ou amigo. Esta situação é inclusivamente mencionada em folhetos, como por exemplo, o citado por Abreu (1997, 12): “Até gente analfabeta/Comprava aí seu livrinho/E levava para casa/Com cuidado e com carinho/Para saber da estória/Pela boca do vizinho.”

praça procura as gravuras a que está habituado, considerando falsificadas as que forem renovadas.

É com as imagens das capas dos *folhetos* que o poeta procura alcançar o leitor, destacando através da linguagem gráfica a sua visão globalizadora do conteúdo do texto. É nesta relação icónico-textual, na ilustração que escolhe para a capa do seu *folheto*, que transmite ao leitor a sua própria análise do texto, antes mesmo que a leitura se faça.

Veja-se, por exemplo, no anexo 15⁶⁶, a capa do *folheto*: *O universo do cordel e a mala do folheteiro*, em que o xilógrafo Klévisson Viana representa numa praça o folheteiro com o seu chapéu característico do Cangaço, ao lado da sua mala aberta; na mão um folheto, como que a contar uma história/facto para uma multidão; logo acima, um *cordel* onde estão pendurados vários folhetos; ao longe, imagens de um mundo distante da realidade local: um mundo desconhecido, envolto em nuvens de fantasia, que cabe numa mala, em cada folheto – caderninho simples, barato, mas rico no maravilhoso que contém. Na contracapa, já agora numa versão para o Francês, Viana apresenta a mala aberta, com uma grande quantidade de folhetos; ao longe, o folheteiro, vestido a rigor, junto de uma cátedra, a ler muito provavelmente o seu folheto para uma plateia de “doutores”.

Grande parte das ilustrações das capas de *folhetos* permite uma identificação imediata do tema da narrativa – uma história de amor, uma biografia, um crime, uma luta, uma festa, um acontecimento inédito, entre outros – pelo facto de nela serem utilizados símbolos do domínio colectivo. Assim, para o receptor tradicional, muitas vezes analfabeto, a imagem permite o reconhecimento não só da própria história, como também da temática contida no *folheto*.

Na capa do folheto *A volta do cangaceiro Lampião via Internet* (anexo 12) o xilógrafo Marcelo Soares centraliza Lampião num *écran*, levando nas mãos um

⁶⁶ A xilogravura desta capa é usada como rodela do CD (tese/anexos) com a autorização do autor (cf. anexo 15).

monitor; está num espaço árido representado pelo cacto, vestido a carácter, com o facão à cinta e chapéu de cangaceiro. Tanto a vestimenta da personagem como o envolvimento são imediatamente reconhecidos como temática própria do herói da região; o monitor e o *écran* trazem-no para a actualidade.

Para além das modificações nas capas dos *folhetos*, foram ainda experimentadas outras inovações, como por exemplo, a publicação em forma de banda desenhada, o que não resultou absolutamente, porque o leitor ficava confuso ao ler a poesia numa sequência horizontal. A publicação de *folhetos*, portanto, está fortemente vinculada aos hábitos de leitura do público consumidor.

1.4. TEMAS

"Como a venda de folhetos mudou! Antigamente, o corriqueiro eram os romances de bravura, ou trágicos, ou de amores difíceis, cheios de enredo de sacrifícios, lutas, perigos e obstáculos. No fim, o bem vence o mal, reafirmando a moral da castidade, do companheirismo, da fidelidade e outros valores cristãos." (MAXADO: 2005, 232.)

Encontram-se nos *folhetos* os mais diversos temas, desde os tradicionais aos contemporâneos: as narrativas inspiradas no imaginário tradicional; as narrativas de ficção, tanto amorosa quanto de aventura ou de humor; as descrições de sítios ou de usos e costumes; os temas religiosos; ou ainda as notícias veiculadas pelo *cordel circunstancial*, um *folheto* de carácter jornalístico, também chamado *folheto de época*, que reflecte a preocupação do poeta com os problemas da actualidade. Os temas condicionam as opções linguístico-discursivas no momento da construção textual.

Entre as narrativas tradicionais existem temas antiquíssimos, herdados da tradição ocidental e oriental e que foram levados ao Nordeste brasileiro através de edições portuguesas. Da *História da Donzela Teodora*, por exemplo, existem dois códices manuscritos castelhanos que datam dos finais do século XIII ou início do século XIV; em Portugal, a primeira edição documentada data de 1712. No Brasil, sucederam-se várias, sendo talvez a primeira editada em João Pessoa, Paraíba, pela Editora Popular, em 1818/1820.

Além destas, encontram-se ainda narrativas amorosas variadas, cujo tema, em geral, centra-se na forma como um casal procura superar as suas dificuldades, como por exemplo: *O matuto e a safada*, de Marco de Aurélio, ou as narrativas heróicas⁶⁷, como *A Volta de Virgulino para consertar o sertão*, de Honório.

São ainda de mencionar os temas abrangidos pelas biografias/autobiografias e as descrições de festas, costumes, crenças, paisagens ou novas tecnologias.

Muitos foram os estudiosos da *literatura de cordel*⁶⁸ que procuraram propor a sua classificação por temas, mas com pouco ou nenhum sucesso. Mesmo Propp, apesar de reconhecer a necessidade de iniciar um trabalho de cunho estruturalista pela classificação dos materiais colectados, conclui que:

"Uma classificação exacta é um dos primeiros passos para a descrição científica. Da exactidão dessa classificação depende a exactidão do

⁶⁷ Cf. Entrevista concedida a LIMA (2006) pelo poeta Arievaldo Viana: "Todos os acontecimentos importantes foram registrados em cordel. (...) O ataque de Lampião a Mossoró tem dezenas de folhetos. A visita de Lampião a Juazeiro do Norte teve dezenas de folhetos, descrevendo inclusive, as roupas dos cangaceiros, o tipo de armamento que eles utilizavam, eles estavam mais municiados do que a própria polícia, como ainda hoje é assim. Só que o cangaço tinha a questão social, a revolta social, a resistência e a bandidagem de hoje, é asquerosa, ninguém pode fazer apologia e isso. Já o cangaço não, é visto de uma forma mais romântica. (...) Qualquer pesquisador sério que quiser escrever a história do Nordeste e até do Brasil, se ele não pesquisar no cordel, estará sendo omissos. Porque o cordel é imediato. Lampião atacou Mossoró em 1926, 10 dias depois já tinham folheto circulando sobre os feitos. Quer dizer, os livros só foram contar essa história 10 anos depois. O cordel contou isso de imediato."

⁶⁸ Entre estes estudiosos encontram-se, por exemplo: Câmara Cascudo, Manuel Diégues Jr., Alceu Maynard, Cavalcânti Proença, Orígenes Lessa, Roberto Benjamin, Carlos Azevedo, Hernâni Donato, Raymond Cantel, Ariano Suassuna, Paul Zumthor e Eduardo Menezes.

estudo ulterior. Mas ainda que a classificação tenha o seu lugar na base de qualquer estudo, ela própria deve ser o resultado de um exame preliminar aprofundado. Ora, o que observamos é exactamente o contrário: a maioria dos investigadores começa pela classificação e introduzem-na de fora do corpus quando, pelo contrário, deveriam deduzi-la deste.” (PROPP: 2000, 40)

De acordo com o que chama o “princípio da permutabilidade”, o autor ressalta que é uma das características das narrativas populares, que partes constitutivas de uma história possam ser transpostas para outras histórias; por outro lado, o tema das histórias não constitui uma unidade elementar e é variável, o que não torna possível tomá-lo como ponto de partida, sob pena de alterar a natureza do material estudado.

As muitas classificações temáticas que têm sido experimentadas no âmbito da *literatura de cordel* brasileira⁶⁹ só conseguiram abranger um *corpus* limitado a colecções dos investigadores; e mesmo que abrangessem múltiplas colecções, ainda assim não cobririam o *corpus* total, que vem crescendo ininterruptamente, apresentando novas formas de divulgação e se estendendo por variadíssimos temas.

⁶⁹ Tomando como exemplo os três últimos estudiosos citados na nota de rodapé 68: Suassuna, classifica os *folhetos* em ciclos: heróico, trágico e épico; fantástico e maravilhoso; religioso e de moralidades; cómico, satírico e picaresco; histórico e circunstancial; de amor e fidelidade; erótico e obsceno; político e social; de pelejas e desafios. Poder-se-ia, porém, indagar como classificar o *folheto*: *O Grande Debate de Lampião com São Pedro* (corpus anexo), uma vez que, na minha opinião, se encaixaria nos quatro primeiros ciclos. Zumthor, por sua vez, simplifica a classificação, distinguindo dois tipos de textos do *cordel*: um com dominante ética e outro, com dominante heróica. Finalmente, Menezes propõe uma classificação em três períodos, sem linearidade temporal: o primeiro que se concentra em torno da tradição medieval dos romances de cavalaria, o segundo que narra a história dos heróis nordestinos, e o terceiro, que abrangem os *folhetos* mais recentes, que revelam a ruptura com as suas matrizes criadoras.

1.5. FORMA

Embora a forma da poesia dos *folhetos* possa parecer espontânea e fácil, ela obedece a regras precisas de produção que são, segundos os próprios poetas, a *métrica*, a *rima* e a *oração*. Note-se o que o poeta Arievaldo Viana Lima recomenda ao professor na escolha dos folhetos a utilizar na escola⁷⁰:

(...)
Porém, professor, cuidado!
Escute o que eu vou dizer:
Nem todo folheto serve,
Tem que saber escolher.
Observe com atenção:
MÉTRICA, RIMA e ORAÇÃO⁷¹,
Todo cordel deve ter.
(...)

Considera-se um bom *folheto*, aquele que segue as regras, permitindo uma compreensão fácil do seu conteúdo. Deste modo, a sintaxe deve privilegiar a ordem directa de construção, sem inversões ou orações encaixadas. A ordem dos constituintes na frase pode auxiliar ou quebrar a construção da coerência, sendo determinada pela hipótese do enunciador sobre o que o receptor sabe ou pode não saber. A informação, então, é distribuída entre dois pólos: o que o enunciador pensa que o receptor já sabe, e as novas informações que ele quer este receba.

Deve-se, além disto, levar em consideração, que os poemas da *literatura de cordel* são compostos para uma apresentação oral, onde as irregularidades constituem um problema para a memorização, sendo fundamental a existência de um padrão para a estrutura do poema. Na impossibilidade de recorrer a um

⁷⁰ Cf. VIANA LIMA: 2006, 11.

⁷¹ Marcação de negrito da minha responsabilidade.

texto escrito, nem revisar o que foi dito, é importante poder preencher uma estrutura já conhecida. Da mesma forma, a regularidade facilita a memorização por parte dos ouvintes/leitores.⁷²

Mesmo que o poeta faça uma adaptação de uma história tradicional, com a transposição prosa-verso, procede à adaptação da narrativa à forma poética do *folheto*, com os seus versos setessilábicos e as rimas necessárias. As regras poéticas são respeitadas inclusive no caso dos desafios improvisados.

1.5.1. MÉTRICA

Na Europa, a forma de texto mais frequente na *literatura de cordel* era a prosa; no Brasil prevalece a forma poética, na sua maioria, em redondilha maior, isto é, em versos de sete sílabas contadas até à última tónica, e em sextilha, com rimas no segundo, no quarto e no sexto versos.

Conforme Abreu (1997), a forma predominante das cantorias, no século XIX, eram as quadras setessilábicas, com rimas ABCB, frequente na estrutura poética portuguesa; mas no final deste século, Silvino Pirauá de Lima começou a utilizar as sextilhas setessilábicas, por necessitar de mais espaço para expansão das suas ideias durante os seus *desafios*, uma vez que só dispunha de uma estrofe para responder às provocações do seu oponente.

Segundo a mesma autora (1997), uma das razões para o uso dos versos setessilábicos, seria a coincidência do final dos versos com momentos de pausa na fala. As composições setessilábicas acompanham o ritmo da fala no Brasil, em que ocorre aproximadamente uma pausa a cada sete sílabas. Também como recurso, nos *desafios*, surgiram outras formas fixas, tais como a

⁷² Cf. ZUMTHOR: 1993

décima setessilábica⁷³, o *galope à beira-mar* – décimas em decassílabos com o último verso a terminar em “beira-mar”⁷⁴ ou o *martelo agalopado*⁷⁵. Confirmando, pois, o que diz Bakhtin⁷⁶, existem a par da língua, formas estáveis de discurso que aparecem nas diversas situações de comunicação de uma sociedade sócio-historicamente situada – como se pode verificar, neste caso, com o *cordel*.

O desenvolvimento do *desafio* passa por etapas; no início é geralmente lento, em sextilhas, com os dois cantadores a louvarem as virtudes do dono da casa que os acolheu, assim como as virtudes da esposa e filhas do mesmo, e a amabilidade dos espectadores que talvez tenham vindo de longe para ouvi-los, decorar os seus versos e difundi-los pelo sertão afora. Repentinamente um dos cantadores pensa que chegou o momento de lançar a sua provocação: o adversário agita-se, a música da viola ganha novo ritmo, os cantadores passam de uma forma métrica para outras cada vez mais difíceis – quadrão, parcela, galope agalopado ou à beira-mar, por exemplo – até que subitamente um deles se dê por vencido. Na *Peleja do Cego Aderaldo com Zé Pretinho dos Tucuns*⁷⁷,

⁷³ Veja-se o exemplo em *Adeus, até outro dia*, de Zé Limeira: “(...) Na corrida de mourão / quem corre mais é quem ganha / São Tomé vendia banha / na fogueira de São João / foi na guerra do Japão / que se deu essa ingrizia / Camonge quase morria / de gangrena berra-berra / quem se morre se enterra / adeus até outro dia.(...)”

⁷⁴ Forma poética constituída por uma estrofe de dez versos de onze sílabas com o estribilho terminado em *mar*, criada pelo violeiro José Pretinho que, após ser vencido numa peleja, esteve em Fortaleza, observou o mar com as suas ondas que mais pareciam o galope dos cavalos da fazenda onde vivia e preparou uma desforra contra o seu adversário, improvisando: “Eu cantando a galope ninguém me humilha, / Tudo que existe no mar eu aproveito, / Na ilha, no cabo, península, estreito / Estreito, península, no cabo, na ilha, / Em navio, em proa, em bússola e milha! / Medindo a distância para viajar, / Não quero, da rota, jamais me afastar, / Porque me afastando o destino sai torto; / Confio em Deus avisar o meu porto / Cantando Galope na beira do mar (...)”

⁷⁵ O *martelo agalopado* é uma forma introduzida pelo violeiro Silvino Pirauá Lima; consta de uma estrofe de dez versos em decassílabos, rimando o primeiro com o quarto e o quinto, o segundo com o terceiro; o sexto com o sétimo e o décimo, e o oitavo com o nono. Deriva da criação de Jaime Martelo, professor de literatura em Bolonha, nos finais do século XVII, e que, suprimindo as duas linhas finais da *oitava de Ariosto*, formou o que se chamou *martelo cruzado*: o primeiro verso rima com o terceiro e o quinto, o segundo com o quarto e o sexto. Esta forma antiga aparece nos versos de José Camelo Rezende: “(...) O orgulho nasceu em noite escura, / E é filho da triste ignorância / Ao descer o seu corpo à sepultura / Cai-lhe verme por cima, em abundância / E seu todo se torna uma figura, / Que nos causa a maior repugnância.(...)”

⁷⁶ Cf. BAKHTIN: 2003, 283.

⁷⁷ Cf. anexo 35 (na íntegra).

de Firmino Teixeira do Amaral, nota-se claramente esta alteração da métrica ao longo do desafio:

sextilhas:

Apreciem, meus leitores,
Uma forte discussão,
Que tive com Zé Pretinho,
Um cantador do sertão,
O qual, no tanger do verso,
Vencia qualquer questão
(...)

martelo agalopado:

(...)
PRETINHO – Eu te dou uma surra
De cipó de urtiga,
Te furo a barriga,
Mais tarde tu urra!
Hoje, o cego esturra,
(...)

parcela (décima com versos de quatro ou de cinco sílabas):

(...)
CEGO – Negro é raiz
que apodreceu
casco de judeu!
Moleque infeliz,
Vai pra teu país,
Se não eu te surro,
Te dou até de murro,
Te tiro o regalo,

Cara de cavalo,
Cabeça de burro!
(...)

1.5.2. RIMA

Para o *cordelista*, como diz Patativa do Assaré no seu poema *Aos Poetas Clássicos*⁷⁸, a rima é um factor indispensável na elaboração do poema. Sem rima, este poeta garante que não faria poesia (a), e explica as suas razões (b): a poesia sem rima é como a flor sem perfume ou como a noite escura, sem estrelas e sem luar:

(...)
Mas **garanto** sê fié (a)
E não istruí papé
Com poesia sem rima.

Cheio de rima e sintindo (a)
Quero iscrevê meu volume,
Pra não ficá parecido
Com a fulô sem perfume; (b)
A poesia sem rima,
Bastante me desanima
E alegria não me dá;
Não tem sabô a leitura,
Parece uma noite iscura
Sem istrela e sem luá. (b)

Se um dotô me perguntá
Se o verso sem rima presta,

⁷⁸ Cf. anexo 4 (na íntegra) Negrito da minha responsabilidade.

Calado eu não vou ficá,
A minha resposta é esta:
- Sem a rima, a poesia
Perde alguma simpatia
E uma parte do primô;
Não merece munta parma,
É como o corpo sem arma
E o coração sem amô. (b)
(...)

As rimas das sextilhas seguem o esquema ABCBDB, e a das septilhas, ABCBDDDB.

Em *Acorda cordel na sala de aula*⁷⁹, o poeta Zé Maria, de Fortaleza explica como se constrói a sextilha:

A Sextilha é uma estrofe
Que mostra, no seu contexto,
Seis versos de sete sílabas
E apresenta o seu texto
Rimando o segundo verso
Com o quarto e com o sexto

Na construção da Sextilha
Os versos ímpares, que são:
Primeiro, terceiro e quinto,
Desses, a sua função
É dar seqüência ao assunto
Também chamado Oração.

E a contagem silábica
Não poderia faltar:
É dela que vem a métrica,

⁷⁹ Cf. VIANA LIMA: 2006, 35, capítulo 10: "Técnicas do Cordel".

Tem que saber separar;
Sem a cadência das sílabas
Não dá pra metrificar.

Tem mais: a sílaba poética
Vem de modo especial:
No verso, ela se difere
Da sílaba gramatical,
Pois a última sílaba tônica
É, do seu verso, o final.

Como se pode ainda depreender do *cordel* acima, importante para o cumprimento das regras das rimas é que sejam utilizadas palavras que, além de um vínculo sonoro, tenham o mesmo vínculo semântico, que remetam a um único universo de significação. Veja-se ainda no *cordel Dança Pernambuco, já mencionado*, com as rimas: «respeitados», «coroados», «escutados», numa relação directa com o universo semântico de «Reis do Congo».

(...)
E havia os **Reis de Congo**
pelos pretos **respeitados**
e nas noites em que eles
deviam ser **coroados**
ao batuques pelas ruas
seriam logo **escutados**. (...) ⁸⁰

É interessante notar, no exemplo apresentado, que algumas rimas são conseguidas através de verbos no mesmo tempo, pessoa e modo, o que permite um sistema de rima perfeito. No *cordel: A Vitória do Bode Cheiroso*⁸¹, de Manoel Monteiro, o mesmo fenómeno pode ser observado com as rimas:

⁸⁰ Marcação de negrito da minha responsabilidade

⁸¹ Cf. anexo 10.

«inventado», «divulgado», «fotografado» (a) e «entende», «compreende», «atende» (b).

(...)

Não é coisa de poeta
nem é boato **inventado** (a)

o caso foi verdadeiro
o rádio tem **divulgado** (a)

se há gente que não crê
no jornal tem o clichê
do bode **fotografado** (a)

(...)

Porque os bichos não falam
mas a gente logo **entende** (b)
quando um gato quer comer
quem é que não **compreende**? (b)

tudo isto tem noção
quando a gente chama um cão
ele corre e nos **atende**. (b)

(...)

1.5.3. ORAÇÃO

Finalmente, como *oração* compreende-se a coerência e a unidade do enredo da narrativa; isto é, um esquema que estrutura a composição deve centrar-se no desenrolar de uma acção, em sequência linear e cronológica, segundo causas e consequências. Explica o poeta Manoel de Almeida Filho:

”Um ruim folheto é quando realmente se lê e não se entende, mal versado, mal rimado, mal orado, não tem oração (...)” (ALMEIDA: 1979)

Ou, como já mencionado por Zé Maria⁸², no seu poema sobre a sextilha:

(...) a sua função
É dar seqüência ao assunto
Também chamado Oração. (...)

Por outras palavras, é preciso um *roteiro*⁸³, que mantenha a unidade narrativa e auxilie mnemonicamente o poeta nas suas apresentações orais. Este roteiro, principalmente nas narrativas, tem a finalidade de determinar o número de personagens, o encadeamento e desenvolvimento das acções, o papel do narrador onisciente ou presente, enfim, os passos que o poeta deverá seguir para compor oralmente ou por escrito o seu *cordel*.

Um dos requisitos para que a narrativa tenha coerência e unidade é conter uma sequência cronológica e linear; no caso de serem necessários saltos no tempo (a) ou no espaço (b), o *cordelista* interrompe a narração, alertando o receptor para a mudança a ser gerada. No *Romance de João Cambadinho e a Princesa do Reino de Mira-Mar*⁸⁴, de Inácio Francisco da Silva, por exemplo, pode-se observar:

(...)
Quando foi **no outro dia** (a)
para o lugar João marchou
e lá **na dita lagoa** (b)

⁸² Cf. VIANA LIMA: 2006, 35, capítulo 10: “Técnicas do Cordel”.

⁸³ O que chamo *roteiro*, é denominado *script* pela Análise do Discurso. No *script* existe em memória, para além de uma representação formal da estrutura do género textual – neste caso o *récit* – isto é, uma representação dos elementos e da sua ordem (como por exemplo: a exposição, a compilação, a resolução, a avaliação, a moral), também um conhecimento geral dos conteúdos dos acontecimentos das sequências habituais. São experiências fundadas a partir da gramática do *récit*, e que no fundo constituem o quadro de conhecimento do mundo. O *script* é um quadro utilizado para a compreensão da sucessão de acontecimentos sob a forma de cenas e de episódios. Estes conhecimentos podem ser utilizados para constituir expectativas que orientam, pelo menos parcialmente, o processo de pré-programação da percepção, da acção e da compreensão dos textos ou das imagens. Eles sustentam as inferências necessárias para dar um valor aos elementos implícitos.

⁸⁴ Cf. anexo 38. Marcação de negrito da minha responsabilidade.

ele **almoçou e jantou** (a)

em casa nada quis (b)

à noite quando voltou (a)

A velha então disse à filha

João disse que não tem fome

vá tocaiá-lo **amanhã** (a)

cuidado com ele tome

depois volte pra dizer-me (a)

onde é que ele come

No outro dia cedinho (a)

João Cambadinho saiu

(...)

Foi para casa e disse ao pai (b)

(...)

quero que me dê licença

pra percorrer **o mundo** (b)

(...)

Com um ano de viagem (a)

avistou dois pavilhões

(...)

Quando andou mais um ano (a)

viu bem **dois montes azuis** (b)

(...)

As informações «em casa», «na lagoa», «o mundo», «dois montes azuis» permitem algumas referências do sítio onde a acção se desenrola. A sequência cronológica é clara e precisa: «no outro dia»; «almoçou e jantou» – que indica o decorrer do tempo ao longo de um dia – «à noite», «depois», «no outro dia cedinho», «com um ano de viagem», «quando andou mais um ano», são todos indicadores de tempo sem quebras ou retorno.

No folheto *A Condessa Rosa Negra*⁸⁵, João José da Silva interrompe a narrativa para introduzir uma nova cena:

(...)
Adiante explicarei
como tomaram chegada
porque agora preciso
falar da Rosa coitada
que desmaiou desde a hora
que se viu amordaçada.

O importante é ter-se sempre presente que o objecto final da produção é o receptor, que só aceitará o *folheto*, se este não for complicado, se for de fácil memorização. Como as características sintácticas e lexicais específicas do texto escrito em prosa oferecem grandes dificuldades de compreensão para o receptor das comunidades rurais nordestinas – o público original da *literatura de cordel* – existem regras para a estruturação do enredo da narrativa. Devido ao carácter oralizante do cordel, o cumprimento destas regras torna-se também indispensável para a memorização do poema. O poeta tem o cuidado de simplificar a estrutura das frases, privilegiando a sua ordem directa. Privilegia, da mesma forma a linguagem coloquial, reconhecida pelo seu público, utilizando termos mais próximos à comunidade nordestina, como se pode observar em *A Condessa Rosa Negra*, já mencionado:

(...)
O palácio desse conde
era uma **fortaleza**
tinha **capanga** à vontade
lhe assegurando a **defesa**
mas dessa vez toda **tropa**
vai sentir uma surpresa.
(...)

⁸⁵ Cf. anexo 1. Marcação de negrito da minha responsabilidade.

Geraldino ali gritou
para ele: **diga aonde**
você botou minha Rosa
antes que o mundo **estronde**.
(...)

O palácio do conde é comparado à uma fortaleza, defendida por uma «tropa» de «capangas»; a descrição em versos poderia bem ser apresentada em uma frase em ordem directa. O mesmo ocorre com a outra estrofe, onde também se encontram vocábulos próprios da linguagem coloquial nordestina, tais como «botou» e «estronde».

Atendendo também ao princípio da *oração*, todas as informações alheias à trama são condensadas ou até mesmo suprimidas, dando lugar a apresentações sucintas do local onde a história se desenrola, ou de personagens. Verifique-se, por exemplo, a introdução da história *O Pavão Misterioso*⁸⁶, de Resende:

Eu vou contar a história
Dum pavão misterioso,
Que levantou vôo da **Grécia**, (a)
Com um rapaz corajoso,
Raptando uma **condessa**,
Filha (b) dum **conde orgulhoso**. (b)

Residia na **Turquia** (a)
Um **viuvo capitalista**, (b)
Pai de **dois filhos solteiros** (b) –
O **mais velho João Batista** (b),
Então o filho **mais moço**
Se chamava Evangelista. (b)

⁸⁶ Cf. anexo 31. Marcação de negrito da minha responsabilidade.

De uma forma rápida e condensada o *cordelista* apresenta os dois cenários de acção: a Grécia e a Turquia (a); as personagens (b) são enumeradas: um pai capitalista, viúvo, com dois filhos solteiros: João Batista (mais velho) e Evangelista (mais novo); e um conde orgulhoso, com uma filha.

As personagens dos *cordéis*, por sua vez, resumem-se às principais, isto é, às necessárias ao desenrolar da trama, e subdividem-se em “boas” e “más”. Os heróis não são necessariamente belos, mas são inteligentes, justos, valentes e fiéis às suas amadas (1); as heroínas são belas, caridosas, leais e virtuosas (2); os vilões são muito ricos, poderosos, maus, covardes (3) e fazem-se proteger externamente (4). As características das personagens mantêm-se inalteradas durante todo o enredo, sem que vacilem ou demonstrem qualquer tipo de alteração de conduta. O bom é recompensado (5) e o mau, sempre castigado (6). O carácter moralizante da história é explicitado pelo narrador que, em geral, na primeira e na última estrofes dirige-se directamente ao ouvinte/leitor, fazendo os seus juízos de valor. (7)

As personagens das narrativas são, portanto, caracterizadas somente pelos atributos físicos e morais que as identificam na trama. Interessante é notar que estes atributos estão sempre intimamente ligados; formam uma unidade coerente e não aparecem dissociados: o belo e o bom, o feio e o mau. É o que se pode encontrar, por exemplo, no *cordel: A Condessa Rosa Negra*⁸⁷, já mencionado, no qual foram anotadas, através de números entre parênteses, as características acima apontadas:

Pra meus admiradores (7)

neste livro **eu apresento**
a história duma noiva
que teve o constrangimento
de ser trocada por outra
na hora do casamento.

⁸⁷ Cf. anexo 1. Marcação de negrito da minha responsabilidade.

(...)

Isto passou-se na França
quando o **conde** Miradez (3)
fazia o que bem queria (3)
dentro do solo francês
aqui eu conto um milésimo (7)
dos **crimes** que ele fez. (3)

Este conde possuía
uma estupenda **riqueza** (3)
e morava num **palácio** (3)
igual uma **fortaleza** (4)
pra lá poder praticar
a sua **ação de vileza** (3)

(...)

Por nada o conde **mandava** (3)
matar quem chegasse ali

(...)

Ele tinha um **batalhão** (4)
pra lhe servir toda hora
não faltava **guarda-costas** (4)
dentro ou do lado de fora
em cada esquina um **vigia** (4)
dos muros fazendo escora.

No lugar não existiam
mulheres moças donzelas
que o conde não tivesse
desgraçado todas elas (3)

(...)

Com dez léguas de distância
das terras desse malvado
morava um **senhor distinto** (1)
dono de outro condado

porém era um conde **pobre** (1)
mas **generoso e honrado** (1)
(...)

A fortuna desse conde
era uma **linda donzela** (2)
filha única (...)

Porque de fato a donzela
em beleza era sozinha (2)
(...)

Nesse tempo Geraldino
havia se diplomado
voltou a casa do tio
contente e bem educado (1)
(...)

Estou pronto a **defender** (1)
a **honra** de minha prima (2)
(...)

O conde e a feia foram
para a **prisão** em Paris (6)
até o Imperador
sentiu-se honrado e feliz
porque **esse conde era**
a vergonha do país. (7)
(...)

E Geraldino o **honrado** (1)
ficou com a sua Rosa (5)
sendo o **dono do condado.** (5)

Jesus é justo e protege (7)
o filho que lhe obedeça
sua justiça é correta
inda que alguém desconheça
lendo o que escrito ficou (7)

verá como ele salvou
a honra dessa condessa
(...)
Botou-lhe a espada em cima (1)
O conde se **acovardou** (3)
(...)

Como não podem ocorrer ambiguidades nos traços de carácter das personagens, no caso do romance *Romeu e Julieta*⁸⁸, por exemplo, o poeta João Martins de Athayde cobra de Romeu as características de honra e valentia do herói, assim como a vingança por ofensa familiar – que são sagradas na *literatura de folhetos*, e deixa bem clara a sua desaprovação relativamente ao comportamento transgressor:

(...)
Quem possui este romance
conhece bem o que leu, (7)
a esposa de Montequio
em que condições **morreu** (6)
também conhece a **miséria**,
e a **covardia** de Romeu (1/3)

Romeu um moço **valente** (1)
segundo a biografia, (7)
seu **pai** o chamou e disse (1)
os **desgostos** que sofria
Romeu **jurou vingá-lo** (1)
naquele ou no outro dia
(...)
Romeu foi **falso** a seu pai (1/3)
por isso teve **castigo** (6)
para enfrentar o perigo

⁸⁸ Folheto citado por Abreu em *Pobres Leitores*, on-line: <http://www.rau-tu.unicamp.br>

casou-se com a própria filha
do seu fatal inimigo
(...)
tanto um como o outro
tiveram um **fim desastrado** (6)
(...)

**Quem odeia a covardia
tem de dizer como eu** (7)
como o rapaz não vingou-se
de tudo o que o pai sofreu
eu escrevi mas não gosto (7)
do romance do Romeu.

Como se pode observar, na primeira e na última estrofes o *cordelista* dirige-se directamente ao seu ouvinte/leitor, explicitando os seus juízos de valor relativamente ao comportamento que será/foi desenvolvido no decorrer do *cordel*. O vilão «Montequio» foi castigado com a morte da sua esposa. Romeu é um herói na medida em que jurou vingar o pai, mas, por desonrar o juramento, passou a vilão, merecendo o castigo que lhe adveio.

Em suma, nas histórias não são permitidas grandes digressões do cenário ou de personagens, ou mesmo os roteiros paralelos, que desviariam a atenção do ouvinte/leitor, dificultando a sua compreensão. O poeta segue um enredo já previamente conhecido e compõe os seus versos preenchendo uma estrutura predeterminada que, apesar de poder conter detalhes inéditos, permanece inalterada na sua forma. Por esta característica, talvez se pudesse afirmar que esta estrutura fixa é, ela própria, um garante de verdade do *cordel*.

1.6. O CORDELISTA COMO REGENTE DO SEU DISCURSO

Por todos os elementos já analisados sobre as características deste género literário, pode-se constatar que o autor do folheto de *cordel* – confirmando as palavras de Bakhtin – não precisa tirar o verbo da gramática e as palavras do dicionário⁸⁹ para escrever o seu texto: retira as palavras dos lábios do(s) *outro(s)*, seleccionando o vocabulário e estruturando o seu discurso dentro do seu contexto social. Isto, porém, não significa – como se acaba de demonstrar – que a unidade do texto seja conseguida pelas interrelações e interdependências da vida própria do texto; a unidade do texto de *cordel* depende da sua forma externa, das suas regras precisas e específicas de produção.

O autor do *cordel* é o elemento que ordena a totalidade do sentido do texto; contudo, não se posiciona frente à heterogeneidade como Dostoiévski no seu romance polifónico. Apesar de se poderem constatar no *cordel* inúmeras vozes sociais, que se interpenetram, se apoiam mutuamente, entram em conflito, se contradizem, o *cordelista* é a pessoa física que enuncia e rege o seu discurso. Ele é o pedagogo, aquele que explica, esclarece, orienta, educa o seu leitor. Este é um factor importante, quando se tem em conta que o indivíduo se constitui e age sempre dentro de um universo de valores. A compreensão de um texto, contudo, é sempre responsiva: ao ter contacto com o texto e o compreender, o leitor torna-se tanto participante do diálogo do qual o *cordel* emergiu, como do diálogo que ele suscita. O leitor, real ou ideal, certamente dialogará com o texto, concordando, refutando, antecipando, etc.

⁸⁹ Cf. Bakhtin: 2003, 177.

1.6.1. A EXPLICAÇÃO NO CORDEL

Entende-se, aqui, a explicação como a comunicação e a enunciação de um certo saber. O discurso explicativo, segundo Halté (1988), emerge da dissimetria dos estatutos e dos saberes do emissor e do receptor e, quando é eficiente, chega com o seu desenvolvimento à simetria no segundo plano. Explicar é tornar o outro parecido consigo próprio, no plano dos saberes. No caso do *cordel*, em princípio, não existem dissimetrias marcantes de estatutos entre o emissor e o receptor, estando toda a função explicativa fortemente marcada pela dissimetria de saberes que há, em princípio, entre eles.

Por outro lado, *explicar* não é simplesmente dizer, mas fazer compreender, agindo sobre o outro por meio do discurso:

"Expliquer en effet, c'est **faire comprendre**. Faire comprendre et non pas simplement **dire**, c'est-à-dire, agir sur l'autre au moyen du discours."
(Halté:1988, 3)

Para além de informar o receptor do seu *cordel*, muitas vezes parafraseando ou reformulando o que já leu ou ouviu anteriormente, o *cordelista* está sempre alerta para explicar-lhe novos conceitos, novos termos, novos conteúdos. A explicação está intimamente ligada à sua intenção pedagógica ao compor a grande maioria dos seus poemas, num discurso subjectivamente marcado. Assim, antecipa uma resposta a um possível "porque?" ou "como?", que formulariam um problema no discurso, suscitariam explicações, indagariam das razões, pediriam informações. Por outro lado convém reforçar o facto de que são raros os modalizadores com valor explicativo explícitos nos cordéis, mas não foram encontrados "porque" ou "portanto" nos *cordéis* analisados. Mais comuns são os coordenadores – como por exemplo: "pois", que aparece no exemplo a seguir – e que, segundo Piaget (1980), são os combinadores de significações. Piaget estuda-os especialmente nos estádios pré-operatórios da inteligência, o que por um lado mostra o carácter primitivo do pensamento, e

por outro, distingue estes estádios do pensamento formal propriamente dito; ou seja, a sua dependência dos conteúdos. Segundo este autor, certos coordenadores estão ligados à repetição, à identificação e à substituição; outros, à coordenação sob o aspecto lógico, ou seja, comparação (semelhança e diferença), reunião/separação, sucessão; outros, permitem diferenciar ou integrar conteúdos; outros ainda, modificá-los.

Em *Viagra: o Remédio que faz o Homem voltar a ser o que era*⁹⁰, José Honório dá um exemplo marcante da força de argumentação do enunciador e da sua característica de crítico e educador, explicando ao seu ouvinte/leitor quais as inconveniências do novo medicamento, ou seja, quem o pode tomar, as suas contra-indicações e os seus riscos; no seu poema, como se pode observar, encontram-se claramente segmentos do tipo de discurso teórico:⁹¹

(...)

Mas é bom sempre lembrar

Que **nem todo cidadão**

Pode tomar o remédio

Pois há contra-indicação

Para quem tem **diabetes**

Ou sofre do coração

Se você for um **cardíaco**

Não tome o Viagra não

Pois se tomar se arrisca

A cair duro no chão

E ao invés de ir ao gozo

Vai direto pro caixão.

Eu já soube de um sujeito

Que procurando aventura

⁹⁰ Cf. anexo 42. Marcação de negrito da minha responsabilidade.

⁹¹ Cf. 7.2.2. infra.

Após tomar o Viagra
Sentiu **calor e tontura**
(...)
Não seja tão imprudente
Primeiro procure o médico
(...)
Se o doutor autorizar
Compre logo e arrebente!
(...)

Nota-se claramente a preocupação do poeta em informar e esclarecer os seus ouvintes/leitores. Na sua enumeração feita n' *O Progresso e as Mazelas do Milênio*⁹², o mesmo poeta do exemplo anterior parte de uma comparação entre a criação do homem por Deus (a), bem do conhecimento do receptor, e lança o novo termo: "clonagem" (b) – criação pelo homem, explicando-o logo a seguir, e acrescentando a sua opinião a respeito (c): "Só não sei se isso é ético". Entre outros "progressos", numa linguagem simples, do povo para o povo, utilizando pontos de referência comuns ao emissor e receptor (Japão, Maranhão) (a), introduz o conceito de "Internet" (b), um meio que permite que as pessoas se comuniquem à distância e partilhem o seu conhecimento:

(...)
Sabemos que **Deus** pegou (a)
Uma costela de **Adão**
E dela fez a **Mulher**
(...)
Mas não é que **o homem** já (b)
Repetiu a mesma ação!

Com a técnica da **Clonagem**
Que surpreende ao mais cético
Retiraram de uma ovelha

⁹² Cf. anexo 32. Marcação de negrito da minha responsabilidade.

Certo material genético
Dele gerando outro ser.
Só não sei se isso é ético. (c)

(...)
Essa tal de **INTERNET** (b)
Para os menos avisados
Faz com que computadores
Conversem uns com os outros
Pois estão interligados.

Sendo assim, podemos ter
Um micro lá **no Japão** (a)
Transmitindo informações
A outro **no Maranhão** (a)
Isso **no mesmo segundo**
Sem maior complicação.

(...)
Que nos dá a liberdade
De **expressar o pensamento** (c)
E também de **compartilhar**
O nosso conhecimento.
(...)

A intenção do enunciador, no caso, o *cordelista*, é localizável no tempo, modo e aspecto dos verbos, tipo de léxico – avaliativo ou não – modalizadores, etc., colocando-se como testemunha dos acontecimentos ou factos que constata e descreve, inferindo dados e formulando conceitos.

Nos *cordéis* que têm por objectivo propagar uma notícia, são muitas vezes utilizados termos técnicos em forma de siglas ou não, ou ainda estrangeirismos. O *cordelista* tem, como já anteriormente mencionado, o cuidado de explicar imediatamente o significado dos termos que possam ser

desconhecidos do seu possível público. Veja-se no exemplo de: *O Marco Cibernético construído em Timbaúba*⁹³, também de Honório:

Analisei meu sistema
de construir poesia
explicitarei variáveis
e debugando a teoria
nesse meu fazer poético
fiz uma **reengenharia**.

Abri mão de alguns preceitos
definindo objetivo
deletando os paradigmas
que deixavam-me inativo
hoje escrevo em **notebook**
de um **modo interativo**.

Não preciso da **INTERNET**
para **acessar** minha musa
quem assim crer, certamente
tem uma mente obtusa
pois nenhum computador
me dirá como produza.

(...)

Já concluído o trabalho
devidamente editado
em **VENTURA** ou **PAGE MAKER**
o verei concretizado
do **micro** pra impressora
num instante é transportado.

(...)

Projetei num **AUTOCAD**
(programa pra arquiteto,

⁹³ Cf. anexo 30. A marcação de negrito é da minha responsabilidade.

engenheiro e coisa e tal)
e a partir desse projeto
construirei esse Marco
ao meu canto predileto.
(...)
Musa minha, por favor
não se sinta desprezada
somente por minha lira
ficar **informatizada**
pois rendi-me à **HIGH-TEC**
pra vê-la ressuscitada.
(...)

Entre tantos novos termos introduzidos neste *cordel*, tais como: “notebook”, “modo interativo”, “informatizada”, “computador”, “micro”, “Internet”, “Ventura”, “page maker”, “autocad”, “high-tec”, constata-se a criação de vocábulos tais como, por exemplo, “reengenharia”, “deletando”, “acessar”.

Neste *cordel* encontra-se, portanto, uma percentagem elevada de vocabulário técnico do campo da Informática, quer se tratem de neologismos, quer de estrangeirismos, que poderão não ser compreendidos pelo receptor do *cordel* oriundo do meio rural. Aparentemente isto pode parecer uma contradição, mas o facto de este fenómeno ser encontrado, constitui uma prova de que uma mudança está em marcha, forçando a evolução do público-alvo, e alertando para o surgimento de um novo suporte da *literatura de cordel*, que já ultrapassou as fronteiras nordestinas.

Como se pode verificar por todos os exemplos analisados, o *cordelista* tem a preocupação de actuar como interveniente, evidenciando a sua função de crítico e de educador.

A função explicativa deste tipo de discurso não é inerente à sua forma e também não está necessariamente inerente a todo o discurso. Por outro lado, o

receptor não só extrai e reconstitui as informações para as integrar ao que já conhece, mas identifica a função desta informação na situação onde é produzida.

1.6.2. O JOCOSO NO CORDEL

Lembrando a classificação em ciclos, que Suassuna sugere para os *folhetos*⁹⁴, nomeadamente em (a) heróico, trágico e épico; (b) fantástico e maravilhoso; (c) religioso e de moralidades; (d) cómico, satírico e picaresco; (e) histórico e circunstancial; (f) de amor e fidelidade; (g) erótico e obsceno; (h) político e social; (i) de peijas e desafios verifiquei, através da análise do corpus estudado, que em (d), (f), (g), (h) e (i) aparece no discurso do *cordelista*, de quando em quando, uma tonalidade “carnavalesca”.⁹⁵

O Carnaval, segundo Bakhtin, criou uma linguagem de formas “concreto sensoriais simbólicas”⁹⁶ que exprime de forma diversificada a visão carnavalesca, transposta para a literatura. O Carnaval é um período de tempo em que se encontram suspensas as leis, as proibições, as restrições, a hierarquia, assim como todas as formas de medo, reverência, devoção ou etiqueta que determinam a ordem social vigente; estabelece-se ainda, durante este tempo, o “livre contacto familiar entre os homens”⁹⁷, que se estende

“a tudo: a todos os valores, idéias, fenômenos e coisas (...) O carnaval aproxima, reúne, celebra os esponsais e combina o sagrado com o profano, o elevado com o baixo, o grande com o insignificante, o sábio com o tolo, etc.” (1977, 123)

⁹⁴ Cf. 1.4, *supra*, Nota de Rodapé 69.

⁹⁵ Cf. BAKHTIN: 1993 a, e 1997.

⁹⁶ Cf. BAKHTIN: 1977, 122.

⁹⁷ Cf. BAKHTIN: 1977, 123.

A vida deslocada do seu curso habitual, a excentricidade e a violação do que é considerado normal pela sociedade – inclusive o uso de vocabulário obsceno ou ligado a partes ou a actividades funcionais do corpo (defecar, copular, etc.) – aparecem como manifestações comuns da carnavalização na literatura.

Quanto ao riso que a carnavalização literária possa provocar, Bakhtin diz que o riso carnavalesco é ambivalente: combina a negação – na sua forma de ridicularização – e a afirmação – na sua forma de riso de júbilo. De qualquer modo, o riso é uma libertação do indivíduo, é a forma de desculpabilizar o que ele possa ter recalcado no subconsciente pelas formas de coibição social.

No que se refere ao *cordel*, o *cordelista*, geralmente oriundo do sertão, nem ao menos usa uma máscara; ele é livre na sua expressão e emprega palavras muitas vezes grotescas, que o mundo reprimido por regras sociais e morais da nossa sociedade actual não ousaria utilizar publicamente. É o seu lado jocoso, o seu tom brincalhão que quebra muros e barreiras, libertando o receptor mas, como não posso deixar de constatar, podendo também inibir o pudico. Como diz José Honório⁹⁸:

”E eu tenho algo que poderia colocar como típico do meu trabalho, como uma marca pessoal, que não é exclusividade minha, é muito comum entre os cordelistas, que é meu lado cómico, do gracejo, do malicioso; então eu tenho alguns cordéis que quando são escritos assim, têm um toque de humor nos meus trabalhos; outros foram deliberadamente feitos para isso. *Eu e Juliana*⁹⁹ é um deles, (...) e outros trabalhos. Mas mesmo os sérios têm uma dose de humor.”

Um exemplo, dentre muitos presentes na *literatura de cordel* em que o *cordelista* introduz no seu *cordel* o cómico, o gracejo, o humor que o caracteriza e que caracteriza a sua obra., é o de Janduhi Dantas, no seu A

⁹⁸ Cf. Entrevista que me foi concedida por José Honório, a 01.09.2006, em Natal, Rio Grande do Norte.

⁹⁹ Cf. anexo 20.

*mulher que vendeu o marido por R\$1,99.*¹⁰⁰ Já o próprio título mostra claramente o tom jocoso presente no discurso. Outras manifestações encontram-se no corpo do texto, como se pode facilmente constatar (em negrito no texto):

Hoje em dia, meus amigos
os direitos são iguais
tudo que faz **o marmanjo**
hoje a mulher também faz
se o homem se **abestalhar**
a mulher bota pra trás!
(...)

Estava Côca pensando
na vida quando chegou
Damião morto de bêbado
(nem boa-noite falou
passava da meia-noite)
e na cama se atirou!
(...)

Pegou uma cartolina
que ela havia escondido
escreveu nervosamente
com a raiva do **bandido**:
**”Por um e noventa e nove
estou vendendo o marido”**.
(...)

Ficou na feira de Patos
(...)
Um **as bêbadas que estavam**

¹⁰⁰ Cf. anexo 3. A marcação de negrito é da minha responsabilidade.

estiradas pelo chão

despertaram com os gritos

e uma do cabelão

perguntou pra Dona Côca

”Qual o preço do **gatão?**”

(...)

E, de fato, ô **cabra feio**

desalinhado e barbudo

fedendo a cana e cigarro

com jeito carrancudo

banguelo, um pouco careca

pra completar barrigudo.

(...)

Nisso chegou uma **velha**

que vinha com todo o gás

e disse pra ela mesma

depois de ler o cartaz

”**Hoje eu tiro o prejuízo**

com esse lindo rapaz!”

(...)

Tanto pelo vocabulário usado, pelas expressões e pela caracterização das personagens (marido: «marmanjo», «bandido», «cabra feio», «desalinhado», «barbudo», «banguelo», «carrancudo», «meio careca», «barrigudo», «fedendo a cana e cigarro»; compradoras: «bêbadas», «estiradas pelo chão», «uma do cabelão», «velha»;), como pelas observações maliciosas e divertidas (o próprio título; “que vinha com todo gás», «hoje eu tiro o prejuízo») constata-se, como diz Honório, que realmente é «muito comum entre os *cordelistas* (...) [o] lado cômico, do gracejo, do malicioso», que fazem com que a leitura/audição da *literatura de cordel* seja – plageando os nordestinos num termo que me é muito caro – “prazerosa”.

CONCLUSÃO

Numa panorâmica histórica, em 1.1 e 1.2, apresentei algumas informações sobre a origem do *cordel* e procurei demonstrar como o *cordel*, difundido inicialmente na zona rural do Nordeste brasileiro, quebrou as barreiras geográficas, invadindo o meio urbano. Da sua primitiva forma de cantoria, ao modo dos menestréis medievais, esta forma muito peculiar de poesia oral passou a ser difundida inicialmente em suporte escrito, pelo *folheto*, e posteriormente pelos novos meios de comunicação, tais como a Rádio e a Televisão e, muito recentemente, novamente em suporte escrito, mas virtual, pela Internet.

Deixando o seu *habitat* natural e ultrapassando as fronteiras do Nordeste brasileiro, o *cordel* ganhou uma existência independente do seu autor. O receptor pode já não partilhar com ele as mesmas crenças, os mesmos valores e as mesmas vivências. Aberto para o mundo, o contexto de produção e o contexto de uso passaram a não ser mais coincidentes, o que veio a originar outras produções de sentido. Como diz Marco di Aurélio numa metáfora singular, o *cordel* possibilita a abertura de mil janelas diferentes, uma para cada leitor. Numa relação de intertextualidade¹⁰¹ genérica, muitos folhetos têm sido retomados por autores como Jorge Amado, José Lins do Rego, por exemplo, ou mesmo por cineastas como Glauber Rocha e Fábio Cypriano.

No que se refere às características bibliográficas do *cordel*, referi em 1.3. a origem deste termo no Brasil, o formato gráfico do folheto e a influência da xilogravura na capa – com símbolos do domínio do colectivo – para o reconhecimento do conteúdo do texto, antes mesmo que a leitura se faça.

Em 1.4. referi a dificuldade em classificar a *literatura de cordel* por temas, e em 1.5. foram tratadas as regras de produção do *cordel*, no que diz respeito à

¹⁰¹ Cf. 3.3. *infra*.

métrica, à rima e à oração. Composto, em princípio, para uma apresentação oral, mostrei a importância fundamental do estabelecimento de um padrão para a estrutura do poema, a fim de facilitar a sua memorização – o que vai de encontro à afirmação de Bakhtin (2003, 283), de que “existem formas estáveis de discurso que aparecem nas diversas situações de comunicação de uma sociedade historicamente situada”. Viu-se também que a informação veiculada pelo *cordelista* é distribuída entre o que o ouvinte/leitor já sabe e o que o enunciador quer que ele venha a saber. A forma de rima ABCB predominante nas quadras portuguesas setessilábicas do século XIX foi substituída pela sextilha setessilábica, por uma questão de espaço de resposta ao oponente nas pelepas. Na questão das rimas, viu-se a importância do uso de palavras que tenham não somente um vínculo sonoro, como também semântico, remetendo, assim, a um mesmo universo de significação. Finalmente, seguiu-se a oração, que compreende a sequência linear e cronológica da acção. Semelhante a um roteiro (*script*, para a AD¹⁰²), ela é imprescindível para a manutenção da coerência e da unidade narrativa. Na oração ficam determinados o número de personagens, assim como o encadeamento e o desenvolvimento das acções.

Em 1.6 procurei deixar patente que o poeta tem sempre presente a preocupação com o aspecto pedagógico inerente ao *cordele*, que se faz visível na introdução de novos termos, novos conceitos, novas informações, novas tecnologias¹⁰³, assim como na orientação para a prevenção e a cura de doenças. O poeta não descarta do problema das minorias representadas pelo negro, pelo índio, pelos homossexuais, por exemplo, nem da defesa do meio ambiente; faz denúncias e reivindicações de carácter social e político.¹⁰⁴ Fiz igualmente notar que o *cordelista*, como transmissor de cultura, é um informador capaz de interpretar informações novas e complexas, confusas para

¹⁰² Cf. Nota de Rodapé 83.

¹⁰³ Cf. anexo 19.

¹⁰⁴ Cf. 1.2. Nota de Rodapé 38.

os ouvintes/leitores dos sertões nordestinos e transformá-las em uma linguagem simples, rimada, que lhes é familiar.

Mostrei ainda, que o aspecto jocoso, lúdico, presente quase que como uma constante no *cordele* tem uma tonalidade carnavalesca – em que a linguagem toma formas concretas e simbólicas – que pode ser analisada à luz da carnavalização estudada por Bakhtin.

CAPÍTULO 2

O Cordel na Prática Pedagógica

INTRODUÇÃO

Tenho como propósito deste capítulo analisar como o *cordel* foi e tem sido utilizado intencionalmente com a finalidade educativa no Brasil, quer no que se refere à alfabetização e ensino regular,¹⁰⁵ quer na politização do indivíduo,¹⁰⁶ quer no âmbito da informação relativamente a técnicas de modernização da agricultura,¹⁰⁷ da saúde¹⁰⁸ e das condições ambientais,¹⁰⁹ servindo muitas vezes de canal privilegiado de comunicação.

¹⁰⁵ No âmbito do conhecimento geral, passível de utilização no ensino regular, podem-se citar, de Jota Rodrigues: *Gutenberg o Pai da Imprensa e Bem Feitor da Humanidade; Nordeste Brasileiro, seus Custumes e sua Gente; A Guerra nas Ilhas das Malvinas*.

¹⁰⁶ São de carácter politizante, entre inúmeros outros, os folhetos de Jota Rodrigues: *A Terceira Idade Pobre do Ontem e Hoje; Os Frutos da Violência; O Brasil morre na Fonte*; de Marcelo Soares: *As Sobras da Campanha; A Crise do Mensalão*; de Marco di Aurélio: *Prefeitura Bichada*.

¹⁰⁷ No âmbito da melhoria da lavoura, pode-se citar, de T.P.da Universidade Camponesa: *A Esperança Renasce*; de José Edmilson Correia: *Falando de Rapadura*.

¹⁰⁸ No âmbito da saúde, podem-se citar, de Jota Rodrigues, os folhetos: *Cordel e a Medicina Popular, Os Valores Desconhecidos das Ervas Medicinais, Os Abortos Naturais, Os Abortos Provocados, A Fumacinha da Morte destruindo a Geração*; de Manuel Monteiro: *O Poder das Plantas Curativas; Manual de Primeiros Socorros; e Cartilha do Diabético*; de Marco di Aurélio: *Injeção de B-12*; de Jotabê: *A Juventude e as Drogas*.

¹⁰⁹ Tratam das condições ambientais, entre muitos, de Raimundo Santa Helena: *Brazilian Amazônia*; de Manuel Monteiro: *Salvem a Fauna! Salvem a Flora! Salvem as Águas do Brasil*; de Gonçalo Ferreira da Silva: *A Natureza e o Homem*.

2.1. A LITERATURA DE CORDEL COMO FERRAMENTA AUXILIAR DA EDUCAÇÃO

“Nem matuto, nem erudito”

LOPES. In: VIANA LIMA: 2006, 9-10:

(...)

Aos cinco anos de idade,
Sem ser alfabetizado
Tive contato com os grandes
Cordelistas do passado.
E de cada menestrel
Fui decorando um cordel,
Mesmo sem ter estudado.

(...)

Foi assim que eu aprendi
Ler, escrever e contar.
Dona Alzira, a minha avó,
Resolveu me ensinar
As letras do alfabeto.
Em poucos dias seu neto
Já conseguia soletrar.

Uma Carta de ABC
E uma velha Tabuada,
Um punhado de cordéis
Numa maleta encantada,
Me deram a luz do saber.
Ali eu pude aprender
Até a História Sagrada.

(...)

Para além de contar histórias, descrever mundos mágicos, descrever a natureza, transmitir costumes e tradições, informar, aconselhar e narrar acontecimentos do dia-a-dia, o *cordel* pode transformar-se numa ferramenta importante no processo de ensino/aprendizagem em enquadramento institucional.

Inúmeros são os depoimentos que se podem encontrar sobre a importância que a *literatura de cordel* tem tido como ferramenta auxiliar para o ensino, no Norte e Nordeste brasileiro. Dentre eles, podem-se destacar alguns, a título de ilustração:

Tarcísio Pereira¹¹⁰ – dramaturgo, *cordelista* – narra a sua experiência com a literatura de *cordel* quando, criança, frequentava o ensino básico em uma escola do sertão da Paraíba:

”Tenho uma convivência muito grande com a Literatura de Cordel, que foram as minhas primeiras leituras lá no interior, antes de conhecer a literatura acadêmica propriamente dita. Eu sou de Pombal, sertão da Paraíba. A literatura de cordel era muito importante porque surgiu por volta dos meus 10, 12 anos de idade, na escola onde eu estudava o 1º grau. Havia uma biblioteca onde eu entrava a procura de leitura; havia muitos livros e os livros grandes me assombravam. No chão, tinha balaies de sala e eu me lembro que estavam cheios de folhetos de cordel, e a leitura de cordel me cativava muito, porque, além de os folhetos serem curtos, as histórias tinham começo, meio e fim, e a musicalidade do cordel era uma coisa que me encantava bastante.

Este foi o impacto que eu senti de imediato; duas coisas: o poder da fábula de cordel – é uma coisa que me encantava – e a musicalidade do texto: a rima, a métrica, aquela coisa toda. Então, eu devorava a literatura de cordel: textos famosos como *A chegada de Lampião ao Inferno*, *A filha do pirata*, *A donzela Teodora*, *A louca do jardim*, vários. um pouco de títulos que hoje é conhecido.”

O poeta José Honório¹¹¹, também relembra a influência do *cordel*, na sua infância:

”Desde criança que eu tenho envolvimento com o cordel. Meu avô tinha uma mala cheia de folhetos e eu lia, na infância, com oito anos de idade. Depois de adulto, é que eu passei a escrever.”

¹¹⁰ Cf. Em entrevista que me foi concedida em João Pessoa, Paraíba a 21.08.2006.

¹¹¹ Cf. Entrevista que me foi concedida em Natal, RN, a 01.09.2006.

Raimundo Nonato – escritor brasileiro, membro da Academia Brasileira de Letras – em sua obra *Memórias de um Retirante*, lembra como aprendeu a ler através dos *cordéis* vendidos nas feiras, no interior do Nordeste:

”Na verdade, nessa primeira fase não me preocupavam os livros, de que não possuía menor idéia, nem as bonitas coleções, ricamente encadernadas, com nomes dourados nas costaneiras. O que me prendia, sobretudo, na livraria de Tião Cruz, eram os pequenos impressos, as brochuras sem menor valia, os folhetos de cantadores, custando duzentos ou trezentos réis o exemplar, mas todos repletos de encantadoras aventuras e belas descrições.” (1957, 96)

Essas são somente amostras através das quais se pode facilmente depreender a importância que teve a *literatura de cordel* no percurso escolar de muitos brasileiros nordestinos, constituindo mesmo o ponto de partida para a aprendizagem da leitura.

2.2. A AUTO-ALFABETIZAÇÃO ATRAVÉS DO CORDEL NO NORDESTE

Segundo Maxado – advogado, jornalista e, finalmente, poeta de *cordel* – o folheteiro, verdadeiro artista na arte de vender os seus folhetos, criava entre os ouvintes uma apoteose que então procurava explorar. Quando começava a cantar com o ritmo tradicional monocórdio, juntava mais gente para ouvir. Chorava se o romance fosse triste, contaminando também a plateia, e representava, com gestos de luta, se o romance fosse de bravura. Conseguindo o clima de integração colectiva e inconsciente desejado,

“olhava para a multidão, interrompia a leitura no auge, e fazia uma espécie de chantagem, anunciando que só iria continuar a ler após vender um certo número de folhetos. (...) Podia-se dizer que estavam

enfeitiçados pelo enredo e artes do vendedor. O público, então, como ligado numa energia latente, explodia comprando (...) e pedindo às vezes mais de um exemplar para levar para um vizinho ou mandar para um parente.” (2005, 232-233)

Marco di Aurélio¹¹² – filósofo e *cordelista* – também conta:

”Quando eu era menino, os vendedores cantavam um romance bonito e paravam na metade. As pessoas que ouviam, analfabetos, para saberem o fim da história eram obrigados a comprar e ainda ficar ansiosos, doidos para chegar em casa ou em algum lugar, e pedir a alguém para contar o resto da história para eles. O poder do cordel na alfabetização do Nordeste, para mim, se deve da seguinte forma: o sujeito impotente, de estar ouvindo a história, de comprar o folheto e não poder ler o resto, ter de sair doido atrás de alguém para lhe ler o resto era provocado a aprender a ler e não depender de mais ninguém e nem do sujeito que cantava só a metade da história.

Uma das provocações mais positivas da alfabetização no Nordeste foi essa incompetência, ou essa não competência de ler; o sujeito era vulnerável a qualquer um, tinha que depender de alguém para saber a história. A outra, é a coisa mais bucólica, mais romanceira, que é a criança, o jovem sentado na calçada, que ouvia um adulto depois da janta, à noite, à luz da lua, no escuro, ler à luz do candeeiro um cordel para um grupo de vizinhos; e esta criança ser embevecida, ser levada, se apaixonar por essa coisa. E, vendo que aquela figura é um exemplo, sabe ler e está lendo, é uma provocação para o seu desejo de ler. O cordel foi um instrumento muito positivo, nestes termos, de provocar a necessidade de saber ler. Quem ia começando as primeiras letras, com um folheto que era barato, porque não existiam livros, nem jornal, nem televisão; em muitos lugares não existia nem rádio; a única coisa que existia era a presença do folheto. Então, o foco era em cima de um folheto.”

¹¹² Cf. Entrevista que me foi concedida em João Pessoa, Paraíba, a 19.08.2006.

Esta sede de dar vida aos caracteres escritos, transformando-os em palavras, foi responsável pela auto-alfabetização de muitos nordestinos, principalmente nos anos 40 e 50 do século passado. Pode-se adiantar ainda que a facilidade de memorização do texto, associada ao interesse em conhecê-lo, pode levar o indivíduo a apreender espontaneamente a leitura. É o que também relata o poeta Manuel Caboclo e Silva (Juazeiro do Norte - CE), em entrevista a Mauro William Barbosa, apontando a importância da *literatura de cordel* na alfabetização de nordestinos:

"Digamos que o matuto não entende, (...) Aí, pega um folhetim daquele, vai ler. (...) É uma escola pra ele. (...) Principalmente essa classe pobre, desprotegida, esse pessoal que mora pelas serras, pelos bosques, pobrezinhos que não têm uma televisão, um rádio. Aí vão ler aqueles folhetos e vão aprendendo. (...) Mesmo ouvindo ele está aprendendo. (...) De qualquer maneira ele está aprendendo a palavra. (Ribeiro: 2001, 4, on-line.)"

2.3. PROJECTOS DE UTILIZAÇÃO DO CORDEL NA ESCOLA

No Nordeste do Brasil, vários têm sido os projectos oficiais ou particulares para a utilização do *cordel* na sala de aula. Um destes projectos – *Acorda Cordel na Sala de Aula* – foi idealizado em 2006 por Arievaldo Viana¹¹³, com a utilização da poesia popular como ferramenta auxiliar na educação de crianças, jovens e adultos. O *kit-educação* que o compõe consta de um livro didáctico – para utilização por professores e alunos – e uma colecção de doze folhetos, cujos autores e temas foram seleccionados para se adequarem à situação de sala de aula. Tratam, entre outros conteúdos, da ecologia, da prevenção de doenças, do combate ao preconceito, da gramática e da própria composição do *cordel*.

¹¹³ VIANA, Arievaldo, nascido em Quixeramobim, Ceará, em 1967; em 2000 foi eleito membro da Academia Brasileira de Literatura de Cordel; em 2002, venceu o V "Prêmio Domingos Olímpio de Literatura (modalidade cordel)"

No prefácio de *Acorda Cordel na Sala de Aula*, o poeta Ribamar Lopes conta que:

(...) “A leitura de folhetos para grupos de pessoas não alfabetizadas sempre foi prática comum desde que a literatura de cordel se fez difundida entre nós. A curiosidade pelo conteúdo dos simpáticos livrinhos, despertada tanto pela natureza de suas histórias quanto por sua identificação com elementos da nossa cultura popular, levava as pessoas a aguardarem com ansiedade o momento em que alguém lhes viesse ler os raros folhetos trazidos do mercado ou das feiras por algum parente ou conhecido. E foi essa curiosidade pelas histórias versadas no folheto popular que começou a despertar, principalmente na nossa zona rural, o interesse das pessoas pelo aprendizado informal da leitura. (2006, 7)

Este depoimento vem novamente atestar que este tipo de discurso faz parte integrante da memória colectiva, social e institucionalizada do povo nordestino, sendo altamente facilitadora a sua utilização como veículo de ensinamento.

A alfabetização através do *cordel* tem sido conseguida com sucesso nos Estados de Tocantins (Palmas), Rio Grande do Norte (Mossoró), Paraíba (Campina Grande) e em várias cidades do Ceará¹¹⁴.

Com o intuito de dar uma nova dinâmica aos conteúdos escolares, tornando-os mais atraentes para os alunos, Juarês Ferreira, assessor de currículos da Directoria Regional de Ensino de Colinas, no Estado do Tocantins, transforma conteúdos do programa de História em versos de *cordel*, como é o caso de *A Peste Negra*¹¹⁵:

¹¹⁴ Somente no município de Canindé foram distribuídos 350 *kits* para os professores, com o objectivo do aproveitamento do potencial do *cordel* no desenvolvimento dos alunos.

¹¹⁵ Cf. anexo 6 (na íntegra).

Vou contar-lhe uma história
que a Europa assolou
na época Medieval
a todos aterrorizou
com a tal da Peste Negra
esse mal é um horror.
(...)

Um outro exemplo é o de Francisco Diniz, que ao elaborar o seu projecto de utilização do *cordel* na escola, delimita alguns objectivos principais, que mostram a importância deste meio de ensino:

“(a) reconhecer a importância da literatura de cordel enquanto patrimônio histórico e cultural do povo paraibano, nordestino e brasileiro; (b) contribuir para o resgate da literatura de cordel na perspectiva de transformá-la em veículo de comunicação de massa; (c) utilizar a poesia de cordel como recurso pedagógico para debater temas relacionados à educação escolar como cidadania, solidariedade, preconceito, discriminação racial, consciência ambiental, espiritualidade, ética, educação sexual, combate às drogas, violência, condição social da população, amor ao próximo; (d) estimular a leitura, produção e edição de folhetos de cordel entre professores, alunos e demais integrantes da comunidade escolar; (e) realizar exposições em escolas, feiras livres, praças públicas, emissoras de rádio, carros de som, em outros ambientes e meios de divulgação.” (2002, on-line)

2.4. A LITERATURA DE CORDEL E AS CAMPANHAS GOVERNAMENTAIS

A *literatura de cordel* tem sido utilizada em diversos programas de saúde e prevenção de doenças, no Brasil. O Ministério da Saúde, em parceria com a

Fundação Zerbini, por exemplo, promove acções de formação, com enfoque familiar, no Estado de São Paulo. Em 2000, os agentes comunitários de saúde iniciaram um trabalho de educação em saúde, utilizando como recurso básico a adaptação de *folhetos de cordel*. Caracterizados como cangaceiros, um *kit* com os métodos contraceptivos e preventivo de doenças sexualmente transmissíveis, o grupo encena e canta o *cordel*, utilizando o lúdico e a música como instrumentos de quebra do clima geralmente tenso que se instala no público, tendo em conta o tema tratado. Após a representação, promove-se uma discussão, utilizando o material educativo de apoio. Este trabalho tem vindo a ser desenvolvido principalmente em postos médicos, grupos de planeamento familiar e escolas.

Um outro exemplo é o da Secretaria de Recursos Hídricos, que em articulação com a Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Norte concebeu, em 1995, um programa educativo para promoção de hábitos de utilização racional dos recursos hídricos, visando garantir a sustentabilidade desses recursos para as actuais e futuras gerações, e que tem vindo a ser implantado desde então. Entre as várias técnicas de divulgação, consta a:

"utilização de literatura de cordel, que deverá retratar o cotidiano do homem que convive com a seca, devendo o cordel ser distribuído nas comunidades rurais, praças públicas e feiras livres." (SERHID, 2006)

O programa tem por objectivo a promoção da mudança de hábitos e costumes relativamente à utilização racional dos recursos hídricos, tanto de modo formal, junto das escolas, como de modo informal, junto à sociedade. A divulgação a partir de folhetos de *cordel*, elaborados em linguagem acessível aos diversos segmentos da sociedade a que se destinam, integra um trabalho conjunto entre Governo, escola e comunidade.

O Departamento de Zoologia da Universidade Federal Rural de Pernambuco liderou um estudo com o objectivo de identificar a importância da literatura de

cordel para a conservação ambiental. O trabalho foi realizado através de um levantamento bibliográfico efectuado em mercados, feiras livres, ateliers e entidades de classe nas cidades de Recife, Bezerros, Caruaru (Pernambuco) e Crato (Ceará). Efectuou-se ainda uma pesquisa informática através da Internet; dos 102 folhetos pesquisados, 59 apresentaram conteúdos relacionados a temas ecológicos, o que corresponde, em termos percentuais, a 57,8% do total; destes, 13,6% destacam a extinção animal, 39,0% relacionam-se com a questão ambiental e 47,0% abordam a relação do homem com a natureza.

Como se pode observar a partir dos exemplos apresentados, muitas e variadas têm sido as iniciativas de órgãos governamentais para a utilização do *cordel* nas suas campanhas educativas.

CONCLUSÃO

Neste capítulo, abordei o modo abrangente como a *literatura de cordel* vem sendo utilizada no Brasil, já há vários anos, como forma de chegar às populações de meios menos desenvolvidos – e em alguns casos, mesmo de estudantes universitários – para a divulgação de campanhas de saúde, de prevenção de doenças, de práticas agrícolas e outras. O *cordel* tem sido igualmente aproveitado para a alfabetização de crianças ou adultos e para facilitar o ensino de várias disciplinas, pois a sua forma em versos rimados facilita a compreensão e a memorização de novos dados. Com base nestas experiências bem sucedidas, lanço a minha proposta de alargamento do uso do *cordel* também para a nossa escola.

PARTE II

Das Vozes no Cordel: Dialogismo e Polifonia

CAPÍTULO 3

Dialogismo

INTRODUÇÃO

Na parte II deste trabalho, tenho por objectivo analisar as noções de dialogismo e polifonia, focando ainda a intertextualidade. As noções de dialogismo e polifonia que foram inicialmente tratadas por Bakhtin partem do pressuposto de que a realidade das práticas linguísticas é a interacção verbal e que a forma protótipa desta interacção é o diálogo.

Estas noções sobrepõem-se em parte, mas não são equivalentes. Desde que as obras do Círculo de Bakhtin foram introduzidas no mundo ocidental, os linguistas as vêm empregando de forma mais livre ou mais fiel, adoptando um ou outro termo, ou ainda tentando articular as duas noções.

O tema do dialogismo será desenvolvido no capítulo 3. Em 3.1. abordarei os princípios dialógicos de Bakhtin; em 3.2 tratarei o dialogismo e a heterogeneidade, segundo Menéndez e Authier-Revuz; em 3.3. falarei do dialogismo e da intertextualidade sob vários pontos de vista; em 3.4. destacarei o *cordel* neste contexto e, logo a seguir, em 3.5., apresentarei um estudo de caso com a análise do *cordel Ave Maria*, do poeta Marcelo Soares, a mostrar as vozes que dialogam neste género literário.

No capítulo 4, tratarei, em 4.1., do conceito de polifonia, complementado pelos índices de polifonia de Ducrot, em 4.2., focalizando, em 4.3. o caso do *cordel*.

O capítulo 5 tratará das vozes no *cordele*, desde as referências teóricas, em 5.1., até um estudo de caso, em 5.2. Finalizando, será apresentada a apreciação das ideias desenvolvidas no capítulo.

3.1. BAKHTIN E O PRINCÍPIO DIALÓGICO

A introdução das obras de Bakhtin e do seu “Círculo”¹¹⁶ no Ocidente, há aproximadamente trinta anos, lançou uma nova luz sobre os estudos do discurso e do texto, então em desenvolvimento, particularmente graças às suas reflexões sobre o princípio dialógico. É a respeito do princípio dialógico que tenciono discorrer neste capítulo, considerando-o sob os pontos de vista do diálogo entre interlocutores e do diálogo entre discursos, ou como no entender de Bakhtin, entre enunciados.

Por considerar que a análise linguística até então praticada se reduzia “à criação espiritual do indivíduo”, revelando “senão o pleno desconhecimento, ao menos a subestimação da função comunicativa da linguagem”¹¹⁷, Bakhtin opôs-se ao objectivismo abstracto – que entende a linguagem como sistema abstracto de formas linguísticas, a-históricas, e aos teóricos subjectivistas – que encaram a linguagem como “enunciação monológica”¹¹⁸, isolada do contexto e segmentada em constituintes imediatos. No seu entender, devido à sua natureza social, o acto de fala, ou, mais exactamente, o seu produto, a enunciação, não pode de forma alguma ser considerado individual no sentido

¹¹⁶ O “Círculo de Bakhtin” compreendia um grupo de amigos que, durante os anos 1920-30 trabalharam juntos. Tratava-se, além de Mikail Bakhtin, de Matjev Isaevich Kagan (1889-1937), Pavel Nikolaevich Medvedev (1891-1938), Lev Vasilevich Pumpjanskij (1891-1940), Ivan Ivanovitch Solletinskij (1902-1944) e Valentin Nikolaevich Voloshinov (1895-1936), professor do Conservatório de Música de Vitebsk. É interessante notar a necessidade que Bakhtin parece ter demonstrado em construir e partilhar as suas teorias num permanente diálogo com outros, em detrimento de uma reflexão isolada. Não será considerada, neste trabalho, a questão da autoria das obras deste círculo de estudos.

¹¹⁷ Cf. BAKHTIN: 2003, 270.

¹¹⁸ Cf. BAKHTIN: 2004, 110. “Toda enunciação monológica, inclusive uma inscrição num monumento, constitui um elemento inalienável da comunicação verbal. Toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Não passa de um elo da cadeia dos atos de fala. Toda inscrição prolonga aquelas que a precederam, trava uma polémica com elas, conta com as reações ativas da compreensão, antecipa-as. Cada inscrição constitui uma parte inalienável da ciência ou da literatura ou da vida política.” (2004. 98)

estrito do termo, pois “a enunciação só se realiza no curso da comunicação verbal”¹¹⁹ que, por sua vez, está sempre ligada às estruturas sociais.

Para Bakhtin, o homem não tem relações directas com a realidade; todas as suas relações com o ambiente natural e com os contextos sociais só ocorrem semioticamente.¹²⁰ O mundo em que vivemos é um mundo de linguagens, signos e significações; como a significação dos signos envolve sempre uma dimensão axiológica, a relação do homem com o mundo é sempre atravessada por valores. Além da sua natureza social, o enunciado é ideológico, pois a palavra – “o signo mais puro”¹²¹, o signo ideológico por excelência – veicula a ideologia e regista as variações das relações sociais, nela se confrontando valores sociais contraditórios. A palavra penetra em todas as relações entre indivíduos; “as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios”¹²².

Tomando em consideração a natureza social tanto do signo, quanto da enunciação, Bakhtin questiona em que medida a linguagem configura a consciência, a actividade mental, e em que medida a ideologia condiciona a linguagem. Parte, então, do princípio que: “O que faz da palavra uma palavra é sua significação. O que faz da actividade psíquica uma actividade psíquica é, da mesma forma, sua significação.”¹²³ Ora, levando-se em conta o carácter social do signo, a actividade mental não pode ser uma realidade isolada, e portanto “deve manifestar-se no terreno semiótico.”¹²⁴ Desta forma, a significação só

¹¹⁹ Cf. BAKHTIN: 2004, 125.

¹²⁰ Cf. BAKHTIN: 1987.

¹²¹ Cf. BAKHTIN: 2004, 36.

¹²² Cf. BAKHTIN: 2004, 41.

¹²³ Cf. BAKHTIN: 2004, 49.

¹²⁴ Cf. BAKHTIN: 2004, 51 (as duas últimas citações do parágrafo)

pode pertencer ao signo, “a significação é a função do signo”. Bakhtin ainda insiste no facto de que

“não somente a atividade mental é expressa exteriormente com a ajuda do signo (...) mas, ainda, que para o próprio indivíduo ela só existe sob a forma de signos. Fora deste material semiótico, a atividade interior, enquanto tal, não existe. Nesse sentido toda atividade mental é exprimível, isto é, constitui uma expressão potencial.” (2004, 49)

Partindo-se dessa teoria, a actividade mental do indivíduo só existe e se expressa pelo signo, estando inevitavelmente ligada à natureza, à cultura e à história. Bakhtin acredita que todo o signo exterior passa pelos signos interiores

“e aí continua a viver, pois a vida do signo exterior é constituída por um processo sempre renovado de compreensão, de emoção, de assimilação, isto é, por uma integração reiterada no contexto interior.” (2004, 57)

O pensamento, para Bakhtin, “ele próprio engendrado pelos signos ideológicos [assimilados] anteriormente”¹²⁵, vai tomando forma a pouco e pouco. A compreensão dos signos – interiores ou exteriores – está sempre ligada à

¹²⁵ Cf. BAKHTIN: 2004, 58.

situação em que tomaram forma, e que é também sempre, uma situação social, ou a sua natureza semiótica seria alterada. Na decodificação do signo, dá-se a compreensão da palavra no seu sentido particular, ou seja, no sentido que lhe é conferido por um contexto e uma situação precisos, o que implica sempre um contexto ideológico preciso e um momento histórico preciso:

”Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. *A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.*” (2004, 94)

Como “fenômeno do mundo exterior”¹²⁶, segundo Bakhtin, o signo é incapaz de fundar qualquer significado cultural. Os conceitos de *signo* e de *evento*¹²⁷ estariam separados, o que implica que nada que diga respeito ao mundo da cultura pode ser extraído da abstracção primeira do signo. Desta forma, na vida real, todo signo é duplo, não como expressão de duas referências abstractas, mas como expressão de dois sujeitos e, portanto, de duas visões de mundo. O nosso olhar sobre o mundo só é nosso, porque existe um outro olhar, relativamente ao qual o nosso ganha sentido:

“O falante não é um Adão bíblico, só relacionado com objetos virgens ainda não nomeados, aos quais dá nome pela primeira vez (...) e por isso o próprio objeto do seu discurso se torna inevitavelmente um palco de encontro com opiniões de interlocutores imediatos (...) ou com pontos

¹²⁶ Cf. BAKHTIN: 2004, 33: “Um signo é um fenómeno do mundo exterior. O próprio signo e todos os seus efeitos (todas as ações, reações e novos signos que ele gera no meio social circundante) aparecem na experiência exterior.”

¹²⁷ O momento em que o signo deixa a abstracção e ingressa na vida real.

de vista, visões de mundo, correntes, teorias, etc. (...) Uma visão de mundo, uma corrente, um ponto de vista, uma opinião sempre têm uma expressão verbalizada. Tudo isso é discurso do outro (em forma pessoal ou impessoal), e este não pode deixar de refletir-se no enunciado. O enunciado está voltado não só para o seu objeto mas também para os discursos do outro sobre ele.” (2003, 300)

Desta forma, “toda palavra comporta duas faces”, pois ela procede de alguém e se dirige para alguém, sendo “o produto da interação do locutor e do ouvinte.”¹²⁸

“Através da palavra, defino-me em relação ao outro, (...) junto à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor.” (2004, 113)

Para Bakhtin, existe um dialogismo interior, que é parte constituinte da própria linguagem, daquilo que chamou, já no seu primeiro ensaio – *Acerca da Filosofia do Ato*¹²⁹ – de *ser-evento*, e não pode ser confundido com o diálogo cotidiano¹³⁰. No seu sentido estrito, a palavra *diálogo* refere-se ao acto de fala entre duas ou mais pessoas e não constitui senão uma das formas, considerada por este autor uma das mais importantes, da interacção verbal. No seu sentido amplo, isto é, não apenas como comunicação em voz alta de pessoas colocadas face a face, implica todo e qualquer tipo de comunicação

¹²⁸ Cf. BAKHTIN: 2004, 113 (ambas as citações deste parágrafo).

¹²⁹ Segundo BAKHTIN: 1997, 93 (2005, 89-90), em 1987 foi editada esta tradução parcial para o português do “fragmento de um ensaio filosófico inacabado [de Bakhtin], datado de 1919 e que foi recuperado de um conjunto de anotações encontradas em estado deplorável no [seu] arquivo.” (“Acerca da filosofia do ato”. In: *Revista Ciências Sociais*, nº 4, vol. 37. Moscou: Academia das Ciências da URSS, Nauka: 1987, pp. 142-62). Em 1993, foi traduzido e publicado, em inglês, pela Universidade do Texas, sob o título: *Towards a philosophy of the act* (cf. bibliografia anexa).

¹³⁰ Cf. BAKHTIN: 2003, 331: “(...) as relações dialógicas não coincidem, de maneira nenhuma, com as relações entre as réplicas do diálogo real; são bem mais amplas, diversificadas e complexas.”

verbal: oral ou escrita¹³¹, exterior ou interior¹³², manifesta ou não. Assim sendo, esse dialogismo interior significa que, sendo a palavra uma ponte entre o *eu* e o *outro*, nele estarão em acção pelo menos dois pontos de vista ideologicamente entranhados.

"A verdadeira substância da língua"¹³³, sob esse ponto de vista, seria constituída pelo fenómeno social da "interacção verbal" que se realiza através da enunciação¹³⁴. Bakhtin conduz, então, o seu estudo da linguagem a partir da enunciação¹³⁵, em que a palavra não é entendida como unidade lexicográfica, mas como expressão de um *eu* em relação a um *outro*, isto é, "o território comum do locutor e do interlocutor"¹³⁶, na sua realidade concreta de acontecimento histórico, intersubjectivo e, portanto, dialógico.

"A língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema lingüístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes." (2004, 124)

¹³¹ "O discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc." (BAKHTIN. 2004, 123).

¹³² Do *discurso interior* emanam as múltiplas enunciações, determinadas pela situação de sua enunciação e pelo auditório: "A situação e o auditório obrigam o discurso interior a realizar-se em uma expressão exterior definida, que se insere diretamente no contexto não verbalizado da vida corrente, e nele se amplia pela ação, pelo gesto ou pela resposta verbal dos outros participantes na situação de enunciação." (BAKHTIN: 2004, 125).

¹³³ Cf. BAKHTIN: 2004, 123.

¹³⁴ Interessante é verificar como J. Rodrigues retrata a questão da interacção verbal no seu cordel *Matéria didática e ecologia literária*, em que a primeira comunicação se fez através da linguagem oral, embora ainda «rude»: "(...) Na Terra Adão e Eva/foram os viventes primeiros/e em todo o globo universal/foram eles pioneiros (...) e com seus rudes linguajar/feise a comunicação/sendo a transmissão oral/dos seculos qui longe vão.(...)". Cf. anexo 27.

¹³⁵ Segundo BEZERRA, "Nota do Tradutor", in BAKHTIN: 2003, 261: "Bakhtin emprega o termo *viskázivanie*, derivado do infinitivo *viskázivat*, que significa ato de enunciar, de exprimir, transmitir pensamento, sentimento, etc. em palavras. (...) Bakhtin não faz distinção entre enunciado e enunciação, ou melhor, emprega o termo *viskázivanie* quer para o ato de produção do discurso oral, quer para o discurso escrito, o discurso da cultura, um romance já publicado e absorvido por uma cultura, etc."

¹³⁶ Cf. BAKHTIN: 2004, 113.

Este autor parte do princípio de que não é a actividade mental que organiza a enunciação mas, pelo contrário, é a «expressão» que forma, modela e determina a sua orientação. Como a palavra se dirige a um interlocutor, ela varia, por exemplo, em função do grau de afinidade (laços familiares), grupo social ou hierarquia social entre os interlocutores. A enunciação, então, para Bakhtin, “é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados”¹³⁷, em que o interlocutor, embora possa não ser um interlocutor real – e ser, então, substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor – nunca será um interlocutor abstracto.

Sendo resultado de uma interacção, nem a fala é um acto individual, e nem a enunciação pode ser a expressão do mundo interior do locutor, pois sendo o objecto da enunciação um ponto de encontro das opiniões dos interlocutores, a sua estrutura será sempre uma estrutura social, que se efectiva somente entre falantes. Por conseguinte, o locutor é “incontestavelmente”¹³⁸ o dono da materialização fisiológica da palavra, mas não da materialização da palavra enquanto signo, por este ser determinado pelas relações sociais.

Na construção do enunciado, o *outro(s)* não é(são), de forma alguma, ouvinte(s) passivo(s); o locutor espera dele(s), implícita ou explicitamente, uma atitude responsiva activa. No diálogo quotidiano, o destinatário pode coincidir

¹³⁷ Cf. BAKHTIN: 2004, 112.

¹³⁸ Cf. BAKHTIN: 2004, 113.

com o interlocutor, e vice-versa. O enunciador leva em consideração uma série de pressupostos, que irão contribuir para a compreensão responsiva do enunciado pelo *outro*:

"(...) até que ponto ele está a par da situação, dispõe de conhecimentos especiais de um dado campo cultural da comunicação (...) as suas concepções e convicções, os seus preconceitos (...), as suas simpatias e antipatias (...) o [seu] título, (...) fortuna (...) peso social (...) idade(...)" (2003, 302-303)

No caso do enunciado escrito, estes pressupostos determinarão inclusive a escolha do género do enunciado, dos procedimentos composicionais e dos meios linguísticos utilizados. Bakhtin vê o discurso escrito, de certa maneira, como

"parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc." (2004, 123)

Como réplica no diálogo, o enunciado escrito implica uma resposta do(s) *outro(s)*, apelando, da mesma forma que o diálogo quotidiano, para a sua atitude de compreensão responsiva activa:

"Todo enunciado tem sempre um destinatário (de índole variada, graus variados de proximidade, de concretude, de compreensibilidade, etc.), cuja compreensão responsiva o autor da obra de discurso procura e antecipa. Ele é o segundo (...). Contudo, além desse destinatário (segundo), o autor do enunciado propõe, com maior ou menor consciência, um supradestinatário superior (o terceiro), cuja compreensão responsiva absolutamente justa ele pressupõe quer na distância metafísica, quer no distante tempo histórico. (...) Em diferentes épocas e sob diferentes concepções do mundo, esse supradestinatário e sua compreensão responsiva idealmente verdadeira ganham diferentes expressões ideológicas concretas. (...) Cada dialogo ocorre como que no

fundo de uma compreensão responsiva de um terceiro invisivelmente presente, situado acima de todos os participantes do diálogo.” (2003, 333)

Assim, como um elo na cadeia da comunicação discursiva, à semelhança da réplica do diálogo cotidiano, uma obra está sempre veiculada a outras obras, tanto às que a precederam, quanto às que a ela se seguirão e com ela entrarão em diálogo, “*ad infinitum*”.¹³⁹

Concluindo-se, para Bakhtin, a comunicação só existe na reciprocidade do diálogo, assumindo o sentido antropológico de processo pelo qual o homem se constitui no seu auto-reconhecimento, através do reconhecimento do outro, numa relação de alteridade: o *eu* constitui-se pelo reconhecimento do *outro*:

”Eu não posso passar sem o outro, não posso me tornar eu mesmo sem o outro; eu devo encontrar a mim mesmo no outro, encontrar o outro em mim (...) Do outro eu recebo meu nome, e este existe para os outros. (...) Revelou-se o papel do outro, só à luz de quem é possível construir qualquer discurso a respeito de si mesmo.” (2003, 342-343)

Compreendida como uma réplica do diálogo social, a enunciação é, para Bakhtin, a unidade de base da língua, quer se trate de um diálogo interior, quer se trate de um diálogo exterior. Além disso, como já referido, a enunciação não existe fora de um contexto social, porque ela subentende sempre um interlocutor, mesmo que potencial. Sendo de natureza social, consequentemente é ideológica.

Uma vez entendida a enunciação como indissolivelmente ligada às condições de comunicação, e estas, por sua vez, sempre ligadas às estruturas sociais, o dialogismo pode ser visto numa dupla dimensão: por um lado, diz respeito às relações estabelecidas entre o *eu* e o *outro*, nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos que, por sua vez, instauram-se e são

¹³⁹ Cf. BAKHTIN: 2003, 334.

instaurados por esses discursos; por outro lado, diz respeito ao diálogo permanente e “inconcluso”¹⁴⁰ entre os diferentes discursos de uma cultura, de uma comunidade (intertextualidade), podendo então ser visto como o elemento responsável pela natureza interdiscursiva constitutiva da linguagem.

3.2. DIALOGISMO E HETEROGENEIDADE

Menéndez, ao discorrer sobre o dialogismo, numa perspectiva da heterogeneidade, diz que o discurso bakhtiniano

(...) “constitui-se na esfera do que já foi dito, prevendo uma réplica possível entre as solicitações discursivamente inscritas. O dialogismo verifica-se a dois níveis no discurso: o primeiro, em que os demais discursos aparecem como processos constitutivos do discurso; o segundo, direccionado para o receptor, tal como imaginado pelo enunciador-origem. Essa presença do “outro” na constituição do discurso leva à consideração de diferentes tipos de *heterogeneidade* (...)” (2000, 42)

Já Bakhtin abordara a questão da apreensão da enunciação do outro, alegando que “tudo o que pode ser ideologicamente significativo tem sua expressão no discurso interior.”¹⁴¹ Ora, quem apreende a palavra do *outro* é um ser repleto de palavras no seu interior, e como a sua actividade mental é permeada pelo seu discurso interior, este efectua a apreensão da enunciação do *outro*, a sua compreensão e a sua apreciação, resultando em uma réplica interior de um comentário efectivo. Estes dois planos da apreensão “exprimem-se no contexto narrativo que engloba o discurso citado”¹⁴². Segundo este autor:

¹⁴⁰ “A única forma adequada de *expressão verbal* da autêntica vida do homem é o *diálogo inconcluso*.” (2003, 348)

¹⁴¹ Cf. BAKHTIN: 2004, 147.

¹⁴² Cf. BAKHTIN: 2004, 148.

“O discurso citado é visto pelo falante como a enunciação de uma outra pessoa, completamente independente na origem, dotada de uma construção completa, e situada fora do contexto narrativo. É a partir dessa existência autônoma que o discurso de outrem passa para o contexto narrativo, conservando o seu conteúdo e ao menos rudimentos da sua integridade lingüística e da sua autonomia estrutural primitivas. A enunciação do narrador, tendo integrado na sua composição uma outra enunciação, elabora regras sintáticas, estilísticas e composicionais para assimilá-la parcialmente, para associá-la à sua própria unidade sintática, estilística e composicional, embora conservando, pelo menos sob uma forma rudimentar, a autonomia primitiva do discurso de outrem, sem o que ele não poderia ser completamente apreendido” (2004, 144-145)

Bakhtin introduz o discurso citado sob três formas: discurso directo, discurso indirecto e discurso indirecto livre. O discurso directo consta da citação textual fidedigna ou não do discurso do *outro*. No discurso indirecto ocorre uma espécie de paráfrase do discurso do *outro*, também não necessariamente fiel a ele e, ao mesmo tempo, um recorte interpretativo, conforme as conveniências do autor. O discurso indirecto livre é o resultado de uma interrelação completamente nova entre o discurso narrativo e o discurso citado; por não apresentar marcas linguísticas claras, pretendendo ser da autoria do enunciador, faz-se necessário desdobrar o enunciado para evidenciar a presença das diversas vozes que o compõem.

Para Bakhtin, o discurso é sempre um discurso citado, sendo o texto construído por um conjunto de citações, repleto de vozes sociais e de valores, num jogo polifónico de vozes.

Os estudos de Bakhtin contribuíram para a concepção da noção de heterogeneidade discursiva em Pêcheux, posteriormente incorporada ao campo conceptual da Análise do Discurso por Authier-Revuz.

A fim de marcar a presença do outro no discurso, Authier-Revuz¹⁴³ desenvolve a noção de *heterogeneidade* desdobrando-a em *heterogeneidade mostrada* (marcada ou não-marcada) e *heterogeneidade constitutiva* (não marcada em superfície). A heterogeneidade constitutiva seria da ordem do interdiscurso, e a heterogeneidade mostrada, da ordem do intradiscurso, completando-se para dar sentido ao discurso.

As formas de heterogeneidade mostrada no discurso são manifestações de vários tipos de negociação do sujeito falante com a heterogeneidade constitutiva, negociação esta apoiada na problemática do dialogismo bakhtiniano – para quem as palavras são sempre e inevitavelmente as palavras dos *outros*, e na releitura feita por Lacan da obra de Freud – uma abordagem do sujeito em sua relação com a linguagem. A heterogeneidade mostrada incide sobre as manifestações explícitas e recuperáveis e pode ser marcada por meio de marcas linguísticas que denunciam de forma explícita a presença do *outro* no discurso (discurso directo, discurso indirecto, negação, aspas, glosa, entre outras), ou não marcada (discurso indirecto livre, ironia, imitação, e outras).

A ideia central da heterogeneidade constitutiva é a de que todo o discurso é atravessado por outros discursos e pelo discurso do *outro*¹⁴⁴. O *outro* está inscrito no discurso, mas a sua presença não é explicitamente demarcada, isto é, não é marcada em superfície sendo apreendida pela memória discursiva de uma dada formação social.

¹⁴³ Cf. AUTHIER-REVUZ: 1982

¹⁴⁴ Authier-Revuz entende o *outro* como condição constitutiva do discurso, do qual o falante não é a fonte primeira; ao marcar a heterogeneidade no seu discurso, o locutor não só delimita o lugar do *outro*, como deixa claro que *outro* precisa se defender ou a que *outro* deve recorrer para se constituir. (1982, 141)

3.3. DIALOGISMO E INTERTEXTUALIDADE

Um aspecto importante a considerar no dialogismo é o diálogo que se estabelece entre textos e que, instalando-se no interior de cada um, o define; em uma intertextualidade interna, as vozes de um texto falam e polemizam, num diálogo constante com outros textos.

Ao abordar o fenómeno da intertextualidade, faz-se necessária uma definição do que se entende por *texto*, definição esta que tem sido alvo de pouco consenso no âmbito das diferentes disciplinas que o têm por objecto, principalmente devido ao facto de o conceito ter sofrido transformações ao longo do tempo.

Em meados dos anos 60, o texto era concebido por grande parte dos linguistas como uma entidade abstracta – o signo linguístico primário, segundo Hartmann (1968); neste período ganharam importância os estudos dos mecanismos de coesão e coerência, como forma de garantir o sentido.

Em meados dos anos 70, princípio dos anos 80, ao lado da coesão e da coerência, outros factores de natureza pragmática, entre os quais a aceitabilidade, a intencionalidade, a intertextualidade, determinam a constituição de um “texto-em-funções” (Schmidt: 1978, Beaugrande & Dressler, 1981).

Nos anos 80, o texto passa a ser visto como “um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas” (Marcuschi: 1983, 13). A coesão e a coerência deixam de ser encaradas de forma estanque, considerando-se a possibilidade de poderem ser articuladas entre si.

A partir dos anos 90, já sob a influência da divulgação das obras do Círculo de Bakhtin, o texto passa a ser considerado como o lugar de constituição e de

interacção de sujeitos sociais, numa convergência de acções linguísticas, cognitivas e sociais. Segundo Bronckart:

“Chamamos texto toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e auto-suficiente (do ponto de vista da acção ou da comunicação)”. (1999, 75)

Este é o ponto de vista adoptado neste trabalho; não se entendendo «acabada» como fechada sobre si mesma, mas em permanente interacção com o seu interior e exterior.

O conceito de intertextualidade também suscita ainda alguns debates. Procurarei levantar, aqui, algumas questões sobre a definição de intertextualidade e sobre os processos referenciais utilizados nas tentativas de delimitação do intertexto¹⁴⁵. Não levantarei exaustivamente a diversidade de perspectivas e de posicionamentos aqui tratados, assumindo, assim, que somente serão referidos os investigadores que acredito estarem mais ligados aos interesses do meu estudo.

Apesar de não explicitamente, na sua *Estética da criação verbal*, Bakhtin já dá a entender a noção de intertextualidade:

“Por toda parte há o texto real ou eventual e a sua compreensão. (...) Estamos interessados nas formas concretas dos textos e nas condições concretas da vida dos textos, na sua inter-relação e interação.” (2003, 319)

Contudo, foi Julia Kristeva quem, na década de 60, introduziu o conceito de intertextualidade¹⁴⁶, ao afirmar que todo o texto é um intertexto, por se construir como um mosaico de citações que são absorvidas e transformadas em outros

¹⁴⁵ *Intertexto* aqui compreendido como conjunto de géneros de textos elaborados pelas gerações precedentes e eventualmente modificados ao longo do tempo.

¹⁴⁶ Cf. TRASK: 2004, 147.

textos.¹⁴⁷ Vista sob este ângulo, a intertextualidade estaria mais próxima da concepção ampla de dialogismo que Bakhtin desenvolve na obra supra citada, ao afirmar que

”Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (...); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. (...) Ademais, a todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte). Cada enunciado é um elo na corrente completamente organizada de outros enunciados.” (2003, 272)

Como se pode verificar na citação acima, para Bakhtin, todo o discurso é constitutivamente dialógico, por implicar sempre uma resposta do outro, e por fazer parte de uma teia de discursos que o antecedem e com os quais está em contacto.

Na linha da Análise do Discurso, Pêcheux (1969) apresenta uma posição semelhante, embora com diferenças de ordem teórica, remetendo um discurso ao seu antecessor – com o qual ele poderá concordar ou discordar – num processo contínuo, sem princípio ou fim.

Mainueneau também considera o intertexto como um dos elementos fundamentais das condições de produção de um texto:

(...) “um discurso não vem ao mundo numa inocente solitude, mas constrói-se de um já-dito em relação ao qual toma posição.” (1976, 39)

¹⁴⁷ Cf. KRISTEVA: 1974, 60.

Juntando a noção de intertextualidade à de interdiscursividade¹⁴⁸, não se restringe apenas à visão de intertextualidade como um processo que põe em jogo o diálogo entre textos. Para este autor, a intertextualidade é o modo de citação considerado legítimo pela formação discursiva¹⁴⁹, tipo ou gênero de discurso de onde provém o intertexto:

“Distinguir-se-á o *intertexto* de um discurso (o conjunto de fragmentos que ele cita efetivamente) de sua *intertextualidade* (isto é, dos tipos de relações intertextuais que a competência discursiva define como legítimas). Todo campo discursivo define uma certa maneira de citar os discursos anteriores do mesmo campo.” (Maingueneau 2005, 81)

A forma de estabelecer um diálogo entre os textos, portanto, difere de discurso para discurso, de época para época, de gênero para gênero, etc. Na mesma linha de pensamento, Menéndez & Coutinho definem as noções de interdiscurso e intertexto:

”Puisqu’on n’a pas accès au discours qu’à travers l’objet empirique qui est le texte, on recourt à la distinction suivante : *interdiscours* – ensemble des discours qui sont convoqués dans un texte et dont on n’identifie plus de supports textuels ; *intertexte* – ensemble des discours qui sont convoqués dans un texte et dont on identifie des supports textuels.” (2004, 335)

¹⁴⁸ Juntamente com CHARAUDEAU, MAINGUENEAU (2004, 286) define o interdiscurso: “*Em um sentido restritivo*, o “interdiscurso” é também um espaço discursivo, *um conjunto de discursos* (de um mesmo campo discursivo ou de campos distintos) que mantêm relações de delimitação recíproca uns com os outros. *Mais amplamente*, chama-se também de “interdiscurso” o conjunto das unidades discursivas (que pertencem a discursos anteriores do mesmo gênero, de discursos contemporâneos de outros gêneros, etc.) com os quais um *discurso particular* entra em relação implícita ou explícita. Esse *interdiscurso* pode dizer respeito a unidades discursivas de dimensões muito variáveis (...).”

¹⁴⁹ Cf. MAINGUENEAU: 2005, 93: o termo *formação discursiva* “parece estar adequado [para designar] unidades como “o discurso racista”, “o discurso pós-colonial”, “o discurso do patronato”, por exemplo, [unidades estas que] só podem ser delimitadas por fronteiras estabelecidas pelo investigador e que devem ser historicamente específicas. Os corpus a que elas correspondem podem conter enunciados integrados nos mais variados tipos e gêneros de discurso; podem até, se o investigador quiser, misturar corpus de arquivos e corpus construídos para a investigação”.

Tomando por base Genette (1982), que considera os diálogos entre textos como relações de transtextualidade¹⁵⁰, Koch (1997, 2004, 2007) defende a existência de “uma intertextualidade e/ou polifonia em sentido amplo, constitutiva de todo e qualquer discurso”¹⁵¹, e de “uma polifonia e de uma intertextualidade *stricto sensu*, esta última atestada, necessariamente, pela presença de um intertexto”, e que ocorre

“quando, em um texto, está inserido outro texto (intertexto) anteriormente produzido, que faz parte da memória social de uma coletividade ou da memória discursiva (*domínio estendido de referência*, cf. Garrod, 1985) dos interlocutores.” (2007, 17)

e que é passível de ser recuperada por diferentes marcas linguísticas de que se vale o enunciador para remeter a outros textos, tais como as aspas, os itálicos, os verbos dicendi, etc.

A intertextualidade em sentido estrito pode constituir-se explícita ou implicitamente.

A intertextualidade é explícita, quando a fonte do intertexto é citada, como é o caso dos discursos relatados, das citações¹⁵², das referências; impõe-se no texto sem exigir do leitor perspicácia ou erudição particular.

A intertextualidade é implícita quando ocorre sem a citação expressa da fonte, cabendo ao interlocutor recuperá-la na sua memória, a fim de constituir o

¹⁵⁰ Cf. GENETTE: 1982, 8: existe uma transcendência textual que põe um texto em relação – ainda que secreta – com outros textos. Genette estabeleceu uma classificação da transtextualidade em cinco tipos, entre os quais a *intertextualidade restrita*, identificada pela “presença efetiva de um texto no outro”.

¹⁵¹ Cf. KOCH: 2004, 145 (as três citações deste parágrafo)

¹⁵² Cf. GENETTE: 1982: as citações explicitamente marcadas inserem componentes de um texto no outro, possibilitando a identificação de vozes de forma bastante demarcada, na medida em que põem em destaque a fonte de informação (intertextualidade explícita). Cf. PIÉGAY-GROS: 1996: as citações podem exercer várias funções, dentre as quais a autoridade (reforçando o efeito de verdade de um discurso, autenticando-o com a confirmação de um especialista) e a ornamentação (enriquecendo o significado através de recursos estilísticos).

sentido do texto; é comum em alguns tipos de paráfrases, na ironia, na paródia e nas alusões; o autor manipula o texto – seu ou de outrem – para produzir o efeito de sentido desejado, acrescentando, suprimindo ou substituindo partes do enunciado-fonte.¹⁵³ No caso de resultarem paráfrases mais ou menos próximas do texto-base, dá-se a *captação*; no caso de ocorrerem enunciados irônicos ou parodísticos, inversões de polaridade afirmação/negação, apropriações, reformulações, dá-se a *subversão*. Como neste caso da intertextualidade implícita, os intertextos são geralmente músicas populares, trechos de obras literárias, textos/partes de textos de programas ou anúncios televisivos, provérbios, frases feitas ou ditos populares, eles fazem parte da memória colectiva da sociedade e a sua recuperação depende somente do grau de conhecimento do interlocutor. No caso de não haver recuperação do texto-fonte, a construção de sentido fica empobrecida, quando não totalmente impossibilitada.

Segundo o critério da autoria, Koch (2007, 121) sugere três casos de intertextualidade: “com *intertexto alheio*, com *intertexto próprio* e com *enunciador genérico*”. Na intertextualidade com intertexto alheio ocorre a inserção no texto da voz de um outro locutor, nomeado ou não, e introduzido ou não por expressões prototípicas – segundo X, de acordo com X, etc. No caso da intertextualidade com intertexto próprio, ocorre a retomada de segmentos de texto do próprio autor. No caso de um enunciador genérico, o segmento de texto não pode ser especificamente imputado a um enunciador, por fazer parte do repertório da comunidade (provérbios, ditos populares, clichés).

Ainda é de salientar que os textos introduzidos em uma nova produção textual acarretarão a constituição de novos sentidos, por se encontrarem inseridos em uma outra situação de comunicação, provavelmente com outra configuração e outros objectivos.

¹⁵³ Este tipo de manipulação do enunciado-fonte foi chamado *détournement*, por Grésillon & Maingueneau (1984, 112-125).

3.4. DIALOGISMO E INTERTEXTUALIDADE NO CORDEL

Procedendo a uma análise do *corpus* do trabalho, no que se refere à intertextualidade, encontrei tanto exemplos da intertextualidade explícita quando da implícita. Observem-se os que se seguem:

No *cordel*: *A Volta de Virgulino pra consertar o Sertão*¹⁵⁴, José Honório cita, de forma explícita, entre aspas, a primeira estrofe da canção de Caetano Veloso (texto marcado em negrito, da minha responsabilidade)

Conta Caetano Veloso num verso espetacular:

**“Minha mãe me deu ao mundo
De maneira singular
Me dizendo uma sentença
Pra eu sempre pedir licença
Mas nunca deixar de entrar”.**

E por isso eu peço à História
E aos guardiões da verdade
Permissão para escrever (...)

Menandrus, também como exemplo de intertextualidade explícita, cita Darwin em *A teoria da Involução*¹⁵⁵:

O Homem foi no princípio
um macaco chimpanzé
isto Darvim afirmou
e acredite quem quiser
chamam isto de evolução
um macaco virá “Zé”?
(...)

¹⁵⁴ Cf. anexo 11.

¹⁵⁵ Cf. anexo 8.

Em *O progresso e as mazelas neste final de milênio*¹⁵⁶, José Honório cita um provérbio pertencente à sabedoria popular, reportando-o ao avô, isto é, mencionando a fonte do intertexto. Através de intertextualidade explícita, portanto, recorre à autoridade, tomando-a como argumento para a tese que irá defender.

(...)
Sempre ouvi do meu avô
”Não há bom sem ter defeito”
E nada que vem do homem
Haverá de ser perfeito
(...)

Em *Quem não usa camisinha não pode dizer que ama*¹⁵⁷, Manoel Monteiro cita o poeta, sem dele recordar o nome; trata o intertexto como sendo um dito popular, atribuindo-o, portanto, a um outro enunciador:

(...)
”Ser mãe (lhes diz o poeta)
É sofrer no paraíso”,
Assim, obedeça ao médico
Em tudo que for preciso
A paga será seu filho
Dar-lhe o primeiro sorriso.
(...)

Já nos exemplos abaixo encontram-se casos de intertextualidade implícita, em que as fontes não são explicitadas, porque o autor pressupõe serem do conhecimento do leitor:

¹⁵⁶ Cf. anexo 32.

¹⁵⁷ Cf. anexo 36.

Gonçalo Ferreira da Silva no seu folheto *Discussões do Zé do Tabaco com o Doutor Saúde*¹⁵⁸, utiliza a descrição de um gesto popular para comunicar o comum acordo entre duas personagens (levantar o dedo polegar como sinal de concordância):

(...)
Zé do Tabaco escutando
a voz presidencial
colocou o polegar
na posição vertical
e desprezou o tabaco
que só lhe causava mal.

Em intertextualidade implícita, o poeta Chico Salvino, com o *cordel*: *O Mal da Vaca Louca*¹⁵⁹, remete para o *Hino da Independência do Brasil*, com letra de Evaristo da Veiga¹⁶⁰, cantado (até pelo menos os anos 60) pelas crianças do 1º ciclo, nas escolas brasileiras, podendo ser recuperado, pelo menos, por esta camada da população. Pela activação do texto-fonte na memória discursiva dos leitores/ouvintes, faz-se a ligação à independência do Brasil relativamente ao embargo da carne bovina por alguns países europeus.

O Mal da Vaca Louca

(...)
Com certeza o meu Brasil
Rica terra varonil
(...)
Confio no meu Brasil
Esta Pátria tão gentil
(...)

Hino da Independência do Brasil

(...)
Parabéns oh Brasileiros,
Já com garbo varonil

Já podeis da Pátria filhos
ver contente a mãe gentil
(...)

¹⁵⁸ Cf. anexo 17.

¹⁵⁹ Cf. anexo 29.

¹⁶⁰ Cf. anexo 23.

Em *Quem não usa Camisinha não pode dizer que ama*¹⁶¹, Manuel Monteiro remete para dois ditados populares, unindo-os e subvertendo-os numa manobra ideológica, buscando a construção de novos sentidos em nome de interesses próprios do discurso em questão. Trata-se de um *détournement*¹⁶² de provérbios, no primeiro caso com apagamento da negação («**não** cansa») e no segundo, por transformação de um texto em outro («quem espera», por «indo devagar»), substituindo uma situação estática por um movimento.

<u>Quem não usa Camisinha não</u>	<u>ditados populares</u>
<u>pode dizer que ama</u>	
(...)	
Enquanto quem corre cansa	Quem corre por gosto não cansa.
Indo devagar alcança	Quem espera sempre alcança.
(...)	

Saudosa Maloca, música de Adoniran Barbosa¹⁶³, é o intertexto utilizado por Marcelo Soares em *Palavrórios de um Prefeito das Bandas do Cafundó*¹⁶⁴. A «Saudosa Maloca», do Adoniran Barbosa, é, segundo o próprio Soares, uma referência à casa onde o cantor viveu dias felizes, sem preocupações com pagamento de impostos e contribuições – levando-se em conta que o Brasil tem uma das taxas mais altas do mundo.

Pontos de intertextualidade explícita são igualmente estabelecidos com «a casa de Noca» e «a casa de Irene». *Casa de Noca* é o título de uma música

¹⁶¹ Cf. anexo 36.

¹⁶² Cf. Nota de Rodapé 153.

¹⁶³ Cf. anexo 40.

¹⁶⁴ Cf. anexo 34.

carnavalesca de Capiba, e cuja letra diz: “lá é bom e tem tudo que se quer / pra seu governo, está assim de mulher”. *Casa de Irene* é o título de uma canção italiana dos anos 60, gravada pelo cantor Agnaldo Timóteo, com versão de Sebastião Ferreira da Silva; a letra diz: “Na casa de Irene de noite e de dia / tem gente que chega, tem gente que sai. / Na casa de Irene só há alegria, / na casa de Irene a tristeza não vai.”

Em sua campanha eleitoral, o candidato a prefeito¹⁶⁵ esclarece ao eleitorado o seu programa de governo, e deixa claro que não quer ser incomodado quando estiver instalado na prefeitura – onde não permitirá «gente que chega e gente que sai» e não haverá favores de qualquer espécie.

Palavrórios de um Prefeito das

Bandas do Cafundó

(...)

A prefeitura não é

Nenhuma casa de Noca.

Não é a casa de Irene,

Nem a saudosa maloca.

(...)

Saudosa Maloca

(...)

Saudosa maloca,

maloca querida (...)

Novamente de Marcelo Soares, uma intertextualidade implícita em *Brasil: O Marco da Impunidade*¹⁶⁶, ao remeter para Chico Buarque de Holanda, em *Quem te viu, quem te vê*¹⁶⁷. Neste caso, ocorre a captação¹⁶⁸ de um verso do intertexto e, em um processo de *détournement*, a utilização irônica, com subversão do texto-fonte (nos dois versos intermédios) também observável na negação («não pode reconhecer»):

¹⁶⁵ O cargo de Prefeito corresponde, em Portugal, ao de Presidente da Câmara.

¹⁶⁶ Cf. anexo 14.

¹⁶⁷ Cf. anexo 37.

¹⁶⁸ Cf. GRÉSILLON e MAINGUENEAU: 1984.

Brasil: O Marco da Impunidade

(...)

É ver pra crer e saber.

Salve a Hipocrisia!

Quem te viu e quem te vê

quem não a conhece

Logo reconheceria.

(...)

Quem te viu, quem te vê

(...)

Quem te viu, quem te vê

não pode mais ver pra crer

Quem jamais a esquece

não pode reconhecer.

(...)

Ainda em *Eu vi, Meninos, eu vi. Eu vi um Boi Voador*¹⁶⁹, Marcelo Soares remete ao belíssimo poema de Gonçalves Dias, *I-Juca-Pirama*¹⁷⁰, com intertextualidade implícita por captação (Meninos, eu vi) e com uma modificação do texto-fonte («eu vi o boi», por «eu vi o brioso»)

Eu vi, Meninos, eu vi. Eu vi

um Boi Voador

(...)

Eu vi meninos, eu vi

Eu vi um boi (...)

I-Juca-Pirama

(...)

E à noite, nas tabas, se alguém duvidava

Do que ele contava,

Dizia prudente: – “Meninos, eu vi!

“Eu vi o brioso no largo terreiro

Cantar prisioneiro (...)

¹⁶⁹ Cf. anexo 22.

¹⁷⁰ Cf. anexo 25.

3.5. UM ESTUDO DE CASO

No *cordel Ave Maria do Brasil*¹⁷¹, folheto de *cordel* de Marcelo Soares, podem ser observadas as perspectivas de Bakhtin sobre o dialogismo e a intertextualidade. Com uma mestria surpreendente, o poeta, poeta-repórter, como ele se auto-denomina, vai desenrolando a prece, em um jogo contrastante com a sua mensagem político-social. Parte da suposição de que a oração *Ave Maria* é do conhecimento generalizado do receptor. A compreensão responsiva do enunciado pelo *outro*, contudo, dependerá como diz Bakhtin, de factores tais como o seu conhecimento da situação político-social do país, as suas concepções e convicções, as suas simpatias e antipatias, ou do facto de dispor ou não de conhecimentos de cultura geral que permitam a compreensão do texto.

A intertextualidade com a oração *Ave-maria* é claramente explícita, uma vez que a fonte do intertexto coincide com o próprio título do *cordel*. Além disso, o próprio intertexto é fragmentado e todo o fragmento literalmente citado no final das estrofes. O poeta estabelece também um diálogo directo e explícito com uma das autoridades supremas da religião católica, na figura da Mãe de Deus.

1ª estrofe: «Ave Maria» surge como as vozes mescladas do poeta e do povo, numa exclamação de lamento à escala nacional, pela situação criada pela carestia e inflação, face aos baixos salários, o que se considera uma vergonha nacional.¹⁷²

Vergonha nacional,
Inflação ou carestia.
Arrôcho salarial.
...AVE MARIA...

¹⁷¹ Cf. anexo 9.

¹⁷² Para elucidar o que significa esta «vergonha nacional» cf. RODRIGUES (anexo 41)

2ª estrofe: Numa pátria que – embora seja «cheia de graça» – está em escombros: clama-se por uma reforma agrária, as favelas proliferam, a insegurança é assustadora, os salários não acompanham a subida do custo de vida, a previdência social é precária, os impostos são elevados e as crises políticas sucedem-se. O povo – «nossa raça» – já habituado, ignora a situação, num diálogo resignado com a História do país.

Ignorar, dar de ombros
Faz parte de nossa raça.
Pátria feita de escombros,
...CHEIA DE GRAÇA...

3ª estrofe: em diálogo com *Os Lusíadas*, na expressão «engenho e arte», o enunciador evidencia a falta de cultura a que o povo, «tosco», está sujeito; a *intertextualidade*, no caso, é *implícita*, sendo que o enunciador espera que o leitor/ouvinte seja capaz de reconhecer a presença do intertexto, através da activação do texto-fonte na sua memória discursiva – reconhecimento talvez questionável, uma vez que coloca em conflito o «engenho e arte» com o «País tosco».

Encontra-se ainda presente o diálogo com o código de leis referentes ao civismo: a falta de um estandarte, a falta de uma divisa que sirva de guia ao povo; a falta, enfim, como estandarte, da bandeira nacional, do «verde louro desta flâmula» a dizer: - «Paz no futuro e glória no passado», portanto, um diálogo constante, em estribilho, com o Hino Nacional Brasileiro¹⁷³ e com a História, tanto no que se refere ao seu passado quanto ao que há de vir. Ainda em diálogo com a prece religiosa, em meio a tanta falta, o clamor à ajuda do «SENHOR».

¹⁷³ Estribilho do Hino Nacional Brasileiro: "Terra adorada / Entre outras mil, / És tu Brasil, / Ó Pátria amada. / Dos filhos deste solo és mãe gentil / Pátria amada / Brasil." (anexo 24).

Falta-nos engenho e arte¹⁷⁴:
Somos um País tosco.
Civismo sem estandarte.
...O SENHOR É CONVOSCO...

4ª estrofe: Novamente o estribilho do Hino Nacional Brasileiro numa relação de diálogo com o devir histórico em intertextualidade implícita, e a voz da prece, numa fusão com a própria Pátria: os teus filhos hão de te amar, Pátria, «bendita».

Mesmo sem vislumbrar
Perspectivas depois,
Teus filhos hão de te amar.
...BENDITA SOIS...

5ª estrofe: Diálogo com uma expressão popular: «*entregar de colher*» – no caso, «*entregastes de colheres*», para satisfazer a rima. Ocorre, aqui, uma *intertextualidade implícita*, embora a paráfrase não seja totalmente fiel ao texto-fonte, uma frase feita que faz parte da cultura popular e que se repete anonimamente através dos tempos. Esta expressão, como dito popular, é avalizada por um enunciador genérico, representante da sabedoria popular da comunidade e, assim, facilmente recuperável pelo leitor/ouvinte.

Por quê, então, entregastes
Tua alma, assim de colheres.
Àqueles a quem amastes?
...ENTRE AS MULHERES...

¹⁷⁴ Cf. CAMÕES: 1572. *Os Lusíadas*, canto primeiro, segunda estrofe. (anexo 33).

6ª estrofe: Diálogo com a globalização, numa perspectiva alargada, aliado ao diálogo com os meios de subsistência, isto é, a agricultura e a pecuária do país, responsáveis pelo «fruto» desejável para o povo.

Ante a globalização,
Nosso inimigo mais bruto,
Teus filhos órfãos estão.
...BENDITO É O FRUTO...

7ª estrofe: Nesta estrofe, o diálogo faz-se com a instituição governamental, cujos interesses se dissociam da Pátria, renegando os seus próprios filhos. Está presente a intertextualidade com subversão do sentido: o ventre da mãe do Senhor e o ventre da mãe-Pátria:

Se, os interesses pessoais
Do Governo estão à frente,
Já não somos filhos mais
...DO VOSSO VENTRE...

8ª estrofe: Como consequência, o diálogo com a instância governamental, que coloniza o povo («caboclos»¹⁷⁵), deixando-os sem acção e sem futuro. Ocorre, nesta estrofe, uma *intertextualidade implícita com subversão*¹⁷⁶ do dito popular: “fadado para o sucesso”, cujo texto-fonte o enunciador certamente espera que seja activado na memória discursiva do leitor/ouvinte, para que se dê o reconhecimento da presença do intertexto, de forma que não esteja prejudicada a construção de sentido.

Caboclos colonizados:
Carentes de picardia,

¹⁷⁵ Cf. DICIONÁRIO AURÉLIO: 1975, 242: “caboclo (...) S. n. Bras. 1. Mestiço de branco com índio (...)”

¹⁷⁶ Cf. KOCH: 2007, 30-31.

Ao fracasso fadados.
...SANTA MARIA...

9ª estrofe: Nesta estrofe, novamente o diálogo com o povo, ocorrendo uma *intertextualidade implícita* com o dito popular «*fogo de palha*», como diz Koch, uma

“enunciação-eco de um número ilimitado de enunciações anteriores, avalizadas por esse enunciador genérico, que é o representante da “vox populi”, do saber geral da comunidade no interior da qual aquelas são re-enunciadas, de modo que a recuperação é praticamente certa.” (2007, 33)

Interessante ainda, é observar o sentido duplo da expressão «*fogo de palha*», que ligada à palavra seguinte, «*fagulhas*» pode sugerir uma reacção à situação, estabelecendo-se um novo diálogo, o da luta, o reaccionário.

O refrão do Hino Nacional Brasileiro, em *intertextualidade implícita*, embora de forma muito ténue, ligeira, entra imediatamente em diálogo com o receptor. Novamente também um diálogo com o divino, no apelo aos céus: «*MÃE DE DEUS*».

Ver-se que não te orgulhas
Sequer, de nós, filhos teus.¹⁷⁷
Fogo de palha, fagulhas,
...MÃE DE DEUS...

10ª estrofe: Estabelece-se, aqui, novamente, a *intertextualidade implícita* com um símbolo nacional, a bandeira brasileira¹⁷⁸, cujas cores são: verde, amarelo, azul e branco. Um outro possível intertexto aqui é a canção *Eu te amo, meu*

¹⁷⁷ Estribilho do Hino Nacional Brasileiro: “Dos filhos deste solo és mãe gentil / Pátria amada / Brasil.” (anexo 24).

¹⁷⁸ Cf. Bandeira brasileira. (anexo 13)

*Brasil, eu te amo*¹⁷⁹, composta em 1970, por Domingos Leoni, da dupla Dom & Ravel, e cantada pelo então grupo de rock *Os Incríveis*, no que pode ser considerado um surto de produções musicais populares de cunho nacionalista, incentivado pela Ditadura Militar da época. Cantada, inclusive, durante, o campeonato de futebol, esta canção faz parte da memória discursiva de muitos brasileiros. É interessante notar, também nesta canção, a intertextualidade implícita com a bandeira brasileira.

Estes diálogos são complementados por outro: o diálogo com a História do país, no que se refere à formação racial do povo, de origem indígena, depois branca (portugueses, franceses, holandeses nos seus primórdios; depois tantas outras), negra (escravos africanos) e amarela (japoneses e chineses) – uma bandeira, um país formado, na verdade, de uma miscigenação de muitos povos, de todas as raças... *muitas cores*. E, essas «*tantas cores*» movem-se como a bandeira, ao sabor do vento, movem-se em um diálogo com a cultura popular, «*aos trancos e barrancos*», precisando de quem por elas rogue; portanto é constante também o diálogo com a prece religiosa.

Verde, amarelo, branco,
Azul-anil... tantas cores.
Aos trancos e barrancos,
...ROGAI POR NÓS PECADORES...

11ª estrofe: Nesta estrofe entra outra vez a *intertextualidade implícita* com a bandeira como símbolo nacional, através da sua legenda «Ordem e Progresso», uma ordem e um progresso a serem impostos «*AGORA E NA HORA*», mas que não existem.

Recessão ou retrocesso?
Tal frase já não vigora,

¹⁷⁹ Cf. anexo 21: A intertextualidade dá-se com a estrofe: “(...) Eu te amo, meu Brasil, eu te amo! / Meu coração é verde, amarelo, branco, azul anil, / Eu te amo, meu Brasil, eu te amo! / Ninguém segura a juventude do Brasil. (...)”

E, sim Ordem e Progresso

...AGORA E NA HORA...

12ª estrofe: apesar de ser um grande país, sem igual – não coisificado, mas personificado pelo enunciador («ninguém» ao invés de nada) num diálogo inclusivo entre sujeitos (brasileiros) que preenchem um objecto personificado (Brasil) – é um país próximo ao fim. Note-se a *intertextualidade implícita* que ocorre com a expressão popular: «*estar por um triz*»

Tu és um grande País,
Igual a ti, mais ninguém.
Estamos por quase um triz
...DA NOSSA MORTE, AMÉM.

O *cordel: Ave Maria do Brasil* consiste em uma «discussão ideológica em grande escala», como preconiza Bakhtin: lança desafios, reponde, refuta, confirma, antecipa as respostas e objecções potenciais e procura o apoio do receptor. O *cordelista* espera do(s) *outro(s)*, implícita ou explicitamente, uma atitude responsiva activa e integra-o no seu discurso («nosso inimigo mais bruto»). A sua palavra está particularmente carregada de um conteúdo e de um sentido tanto ideológico quanto vivencial, no âmbito de um contexto e de um momento histórico precisos. Co-presente a este discurso ideológico, caminha, em *transtextualidade*, a prece, o discurso religioso¹⁸⁰.

O *cordel Ave Maria*, vozes de discursos que dialogam entre si, vozes do enunciador, do(s) receptor(es), da religião, da Pátria, das instituições governamentais, da política, da moral e do civismo e da cultura, não é um discurso fechado e acabado. Marcelo Soares contribuiu para que

¹⁸⁰ Cf. GENETTE: 1982, 8: Este autor considera os diálogos entre textos como *relações de transtextualidade*. A *transtextualidade por intertextualidade restrita* diria respeito a relações de co-presença entre textos e seria identificada “pela presença efetiva de um texto em outro”.

permanecesse no diálogo contínuo, em que é/”será ouvido, respondido e reapreciado”¹⁸¹.

Do ponto de vista pedagógico, apoiando-me em Koch & Travaglia (1989, 95)¹⁸², considero importante que a intertextualidade não seja encarada apenas como uma possibilidade de identificação da fonte, mas como uma forma de enriquecimento da produção textual, possibilitando a criação de textos a partir de outros textos. Com base nas concepções de Bakhtin, relembro, ao mesmo tempo, que todo o texto é produto de uma criação colectiva, em que a voz do criador faz parte de um coro de vozes que já trataram ou tratarão o mesmo tema e com as quais ele se põe em acordo ou desacordo.

CONCLUSÃO

Neste capítulo, apresentei os conceitos teóricos que serviram de base para o meu trabalho. Partindo dos conceitos de Bakhtin sobre o dialogismo, abordei os temas da heterogeneidade e da intertextualidade, estabelecendo sempre um paralelo com a *literatura de cordel*.

Como ficou evidenciado, o dialogismo é um fenómeno característico de todo o discurso. A comunicação só é possível na reciprocidade do diálogo, portanto, em contexto social, sendo o próprio *eu* constituído pelo reconhecimento do *outro*. Por outro lado, qualquer enunciação é apenas um elo de uma corrente

¹⁸¹ Cf. BAKHTIN: 2003, 356.

¹⁸² “Todas as questões ligadas à intertextualidade influenciam tanto o processo de produção como o de compreensão de textos e apresentam consequências no trabalho pedagógico com o texto.”

de comunicação verbal contínua e ininterrupta, estabelecendo relações interlocutivas com destinatários reais ou virtuais e relações interdiscursivas de anterioridade com as que a precederam.

A presença do *outro* no discurso foi tratada por Bakhtin a partir do discurso citado, nas suas três formas: o discurso directo, o discurso indirecto e o discurso indirecto livre; a noção foi retomada por Pêcheux através da heterogeneidade discursiva, e posteriormente desenvolvida por Authier-Revuz no desdobramento em heterogeneidade mostrada e constitutiva.

Finalmente, apresentei a intertextualidade, conceito que ainda suscita alguns debates, a partir de Kristeva, que formulou a sua definição, muito próxima da concepção ampla de dialogismo postulada por Bakhtin. Após as perspectivas de Maingueneau, Genette e Menéndez & Coutinho, apresentei a noção de intertextualidade desenvolvida por Koch, assumida neste trabalho.

A fechar o capítulo, procurei demonstrar que no *cordel* estão presentes inúmeros exemplos de intertextualidade explícita e implícita e procedi à análise de um *cordel*, destacando a intertextualidade que mantém com outros textos, cuja recuperação fica na dependência da pertença à memória social colectiva de que façam parte o enunciador e receptor.

CAPÍTULO 4

Polifonia

INTRODUÇÃO

Neste capítulo são tratadas algumas abordagens ao conceito de polifonia, partindo da utilização metafórica de Bakhtin, que tomou o termo do universo musical. Recuperando o termo às luzes da Linguística, Ducrot aplicou a polifonia ao enunciado, distinguindo enunciadores e locutores, e definiu índices que atestam a presença de polifonia nos enunciados.

Em 4.1. serão apresentadas as referências teóricas sobre a polifonia; em 4.2. serão desenvolvidas as ideias de Ducrot e os índices de polifonia e, em 4.3. uma ligação entre os índices postulados por Ducrot e o *cordele*.

4.1. POLIFONIA

Bakhtin tomou o termo *polifonia* metaforicamente, por empréstimo do universo musical, a fim de designar o modo inovador de narrar que Dostoiévski utilizara nos seus romances. Mergulhado no mundo monológico da Rússia bolchevique, Bakhtin preconizou um mundo como processo em formação, em que os pensamentos se fundem em um diálogo livre, aberto, inacabado e inconclusível, e em que nenhuma voz social se impõe como a palavra última e definitiva.

A título de conclusão sobre os tipos de diálogo em Dostoiévski, Bakhtin resume os princípios de construção do diálogo, afirmando que:

"Em toda parte é o cruzamento, a consonância ou a dissonância de réplicas do diálogo aberto com as réplicas do diálogo interior dos heróis. Em toda parte um determinado conjunto de idéias, pensamentos e palavras passa por várias vozes imiscíveis, soando em cada uma de modo diferente (...) a passagem do tema por muitas e diferentes vozes, a polifonia de princípio e, por assim dizer, irrevogável (...)" (1997, 271)

Para este autor, portanto, a polifonia consiste na presença e interação, em um mesmo espaço do romance, de uma multiplicidade de vozes e consciências independentes e imiscíveis, que se combinam e se contrapõem. Essas vozes e essas consciências são sujeitos dos seus próprios discursos; vozes e consciências autónomas, com vida própria, não assujeitadas, inconclusas, abertas à interação entre si e com as infinitas vozes com que virão a interagir ao longo dos tempos.

O termo *polifonia* aparece sob vários aspectos na obra de Bakhtin. No seu estudo de Rabelais, por exemplo, Bakhtin apresenta a importância do riso e do plurilinguismo na ultrapassagem dos limites do discurso, na medida em que o riso descentra-o, destruindo "as grossas paredes que aprisionaram a

consciência¹⁸³ no seu próprio discurso, na sua própria linguagem”¹⁸⁴; assim também, a multiplicidade das línguas alheias mostra que “a minha língua” e “a minha cultura” não são únicas, mas somente uma dentre muitas:

”Lá onde as línguas e as culturas se vivificaram mutuamente, a língua se tornou algo inteiramente diferente, sua própria natureza mudou: no lugar de um mundo lingüístico ptolomaico, único e fechado, aparece o mundo galileano¹⁸⁵, aberto e com muitas línguas mutuamente se vivificando.”
(Bakhtin: 1993a, 65)

Por meio do riso e da percepção do plurilinguismo – da multiplicidade de línguas ou vozes sociais – a humanidade constrói historicamente a consciência descentrada e sem fronteiras, que Bakhtin chamou *consciência galileana*. Nesta atmosfera lingüístico-social heterogênea, o sujeito absorve sempre muitas vozes sociais em múltiplas relações de consonância e dissonância, em constante movimento; ou seja, o seu mundo interior é constituído a partir da internalização dinâmica e ininterrupta da heteroglossia social. Da multidão das vozes interiorizadas emergem os enunciados, como respostas activas do diálogo social.

Em suma, para Bakhtin, a polifonia é a condição constitutiva da subjectividade, uma vez que as vozes povoam a enunciação, ou como ele próprio diz: “em tudo eu ouço vozes e relações dialógicas entre elas.” (2003, 409-410)

O conceito de polifonia tem vindo a ser utilizado como sinónimo de dialogismo ou de intertextualidade em sentido amplo. Segundo Menéndez (2000), o dialogismo tem a ver com os ecos de sentido que se evocam quando há

¹⁸³ Cf. BAKHTIN: 2003, 347-348: “a consciência é idêntica à *personalidade* do homem: tudo o que no homem é determinado pelas palavras “eu mesmo” ou “tu mesmo”, tudo em que ele descobre e sente a si mesmo, tudo por que ele responde, tudo entre o nascimento e a morte.”

¹⁸⁴ Cf. BAKHTIN: 1993a, 60.

¹⁸⁵ Sendo em maior número as *vozes de autoridade*, a consciência do sujeito será ptolomaica, monológica; sendo em maior número as *vozes persuasivas*, a consciência será galileana, dialógica.

interacção; a polifonia é literária; existe no texto oral/escrito; é mais a representação, através de personagens discursivas, das diferentes vozes presentes nos enunciados. Por outro lado, como já tratado em 3.3. *supra*, Koch considera *polifonia* a intertextualidade em sentido amplo, constitutiva de todo e qualquer discurso, perspectiva adoptada ao longo deste trabalho.

4.2. DUCROT E OS ÍNDICES DE POLIFONIA

No seu “Esboço para uma teoria polifónica da enunciação”¹⁸⁶, Ducrot contesta a unicidade do sujeito falante, mostrando que “cada enunciado possui um, e somente um, autor.”¹⁸⁷ Recupera também o conceito de polifonia de Bakhtin, no qual este autor postula que toda a fala é atravessada pela fala do outro e que, no texto, ocorreria um entrecruzar de vozes encenadas. No entender de Ducrot, contudo, mesmo o enunciado¹⁸⁸ isolado pode ser perpassado por mais de uma voz, na medida em que certos morfemas e certas construções parecem ter a função de repartir a responsabilidade da palavra entre várias vozes do discurso.

”Il est nécessaire de reconnaître, non seulement dans les textes, mais dans les énoncés qu’étudie le linguiste, la présence de plusieurs voix simultanées. L’existence de ces voix n’est pas un fait empirique, repéré dans une description externe de l’énonciation, mais appartient au sens même des énoncés, conçu comme une représentation que ceux-ci donnent de l’énonciation. Cette polyphonie se manifeste à la fois au niveau des locuteurs auxquels l’énonciation est imputée et au niveau des énonciateurs dont elle fait apparaître le point de vue.” (Ducrot : 1984, 3)

¹⁸⁶ Cf. DUCROT: 1987, 161-218.

¹⁸⁷ idem, p. 161.

¹⁸⁸ Cf. DUCROT: 1989, 13: “O enunciado é um segmento de discurso. Ele tem, pois, como o discurso, um lugar e uma data, um produtor e (geralmente) um ou vários ouvintes. É um fenómeno empírico, um observável, e, a este título, não se repete.”

O próprio enunciado fornece indicações sobre as fontes da enunciação, isto é, sobre o eventual autor ou eventuais autores da enunciação. Entre eles, podem-se distinguir pelo menos dois tipos de personagens¹⁸⁹, os *enunciadores* e os *locutores*.

Por enunciador, Ducrot entende um ser presente na enunciação que, embora não fale, tem nela o seu ponto de vista expresso – ou seja, o locutor pode não assumir directamente a responsabilidade do que diz e colocar no seu enunciado, através do enunciador, posições diferentes das suas. O enunciador estaria para o locutor “assim como a personagem está para o autor”.¹⁹⁰

O locutor, por sua vez, é definido como o responsável pelo enunciado (a ele se referem o pronome *eu* e as outras marcas da primeira pessoa).¹⁹¹ Entre os locutores, Ducrot distingue ainda o “locutor enquanto tal (por abreviação “L”) e o locutor enquanto ser do mundo (“λ”)¹⁹² Ambos são “seres de discurso”, constituídos no sentido do enunciado, diferentes do sujeito falante, que se deve a uma representação “externa” da fala, estranha portanto à veiculada pelo enunciado. “L” é unicamente considerado como o responsável pela enunciação e λ uma pessoa “completa” que, entre outras propriedades, é a origem do enunciado. O falante (ser empírico), para Ducrot, é alguém exterior ao enunciado, não sendo identificado com o locutor (ser do discurso, uma personagem intradiscursiva), o locutor, contudo, pode constituir-se em falante ao falar ou escrever.

¹⁸⁹ Considere-se *personagem* no sentido de sujeito de uma encenação.

¹⁹⁰ Cf. DUCROT: 1987, 192.

¹⁹¹ Cf. DUCROT: 1987, 182: “Por definição, entendo por locutor um ser que é, no próprio sentido do enunciado, apresentado como seu responsável, ou seja, como alguém a quem se deve imputar a responsabilidade deste enunciado. É a ele que refere o pronome *eu* e as outras marcas da primeira pessoa. Mesmo que não se leve em conta, no momento, o discurso relatado direto, ressaltar-se-á que o locutor, designado por *eu*, pode ser distinto do autor empírico do enunciado, de seu produtor – mesmo que as duas personagens coincidam habitualmente no discurso oral.”

¹⁹² Cf. DUCROT: 1984, 19: “Une fois que le locuteur (être de discours) a été distingué du sujet parlant (être empirique) (...), à l’intérieur même de la notion de locuteur, le «locuteur en tant que tel» (...) et le locuteur en tant qu’être du monde.”

Como a polifonia «se manifesta ao nível dos locutores (...) e ao nível dos enunciadores» o discurso, então, é essencialmente polifónico. No interior do discurso do locutor, podem-se encenar as perspectivas ou os pontos de vista de vários enunciadores reais ou virtuais diferentes:

”El autor de un enunciado no se expresa nunca directamente, sino que pone en escena en el mismo enunciado un cierto número de personajes. El sentido del enunciado nace de la confrontación de esos diferentes sujetos: el sentido del enunciado no es más que el resultado de las diferentes voces que allí aparecen. (Ducrot:1988, 16)

Assumindo a palavra em nome de um enunciador pressuposto, o locutor pode desembrear sujeitos discursivos diferentes e ainda atribuir a cada um deles várias vozes como procedimentos de persuasão.

Concluindo-se, no caso de incorporação de textos anteriormente atestados, como ocorre na alusão, na paródia e em alguns casos da ironia, tem-se a intertextualidade implícita; em caso contrário, tem-se a polifonia.

Os principais índices de polifonia seriam a negação, os marcadores de pressuposição, determinados operadores argumentativos (tais como *pelo contrário*, *ao contrário*), operadores concessivos (incluindo-se os adversativos), operadores conclusivos (na forma de silogismo, em que a premissa maior é de responsabilidade de outro enunciador), o futuro do pretérito com valor de metáfora temporal, as aspas, as expressões do tipo parece que, segundo X, dizem que (dito ou que poderia ter sido dito por E1 como premissa para uma conclusão a que se pretende levar o interlocutor) e alguns casos de ironia.

Na maioria dos enunciados negativos, a negação seria uma encenação do choque entre “duas atitudes”¹⁹³: uma que assume o ponto de vista rejeitado, e a outra que assume a rejeição deste ponto de vista. Ducrot distingue três tipos

¹⁹³ Cf. DUCROT: 1987, 202.

de negação com o morfema *não*: a *metalinguística*, a *polêmica* e a *descritiva*. A *negação metalinguística* contradiz os próprios termos do enunciado ao qual se opõe, responsabilizando o locutor que enunciou a correspondência positiva. Na *negação polêmica*, a atitude positiva a que o locutor da negação se opõe é “interior ao discurso no qual é contestada”¹⁹⁴; assimilando-se ao enunciador E2, opõe-se ao enunciador E1 (não assimilado ao autor de nenhum discurso efectivo), que coloca em cena no seu próprio discurso e não a um locutor. Na *negação descritiva*, como o nome o diz, o locutor descreve o estado das coisas, podendo o seu enunciado ser parafraseado com o auxílio de um enunciado positivo; Ducrot considera-a uma derivação delocutiva da negação polêmica.

A negação também pode ser marcada pelos operadores concessivos (incluindo-se os adversativos, tais como *mas*, *porém*, *senão*, *somente*, *apenas*), por certos operadores argumentativos (*pelo contrário*, *ao contrário*) e pelos operadores conclusivos (as estruturas conclusivas têm a forma de um silogismo em que a premissa maior é de responsabilidade de outro enunciador),

A pressuposição consiste em um processo que apresenta dois enunciadores, um responsável pelo pressuposto (E1) e o outro pelo posto (E2). E1 seria assimilado pela opinião pública, por um agente verificador¹⁹⁵, responsável pela validade do enunciado, e que pode ou não incluir o locutor, o destinatário e terceiros; E2 seria assimilado pelo locutor (que não é um locutor L, mas λ). O enunciado pode ser pressuposto como verdadeiro pelo locutor, ou associado a um *on* com o qual ele não concorda. Nesta concepção polifônica, a enunciação

¹⁹⁴ Cf. DUCROT: 1987, 204.

¹⁹⁵ Esse agente verificador seria, em francês, *on*, pronome indefinido que poderá ser traduzido para o português como *se*, *alguém*, *a gente*.

é encenada, sendo a palavra dada a diversas personagens e várias, portanto, as vozes que se dão a ouvir no discurso.

São considerados como *marcadores de pressuposição*: *ainda, agora, já*; os verbos indicadores de mudança ou permanência de um estado anterior, tais como: *continuar, deixar de, passar a*; os verbos factivos indicadores de sentimento, tais como: *lamentar, lastimar*, que incorporam a perspectiva de outro(s) enunciador(es) e, por vezes, da *vox populi*, da crença comum.

Certos *operadores argumentativos*, tais como *pelo contrário, ao contrário*, não opõem o segmento que introduzem ao segmento que os antecede no enunciado, mas somente à voz encenada de um E0 que o produziu, ou poderia tê-lo produzido.

Os *operadores concessivos*, incluindo-se os adversativos – em suma, os que expressam a noção semântica de oposição – legitimam uma opinião contrária; isto é, consideram-se possíveis certos argumentos, opondo-lhes outros decisivos em sentido contrário.

O futuro do pretérito pode ser utilizado no discurso com o valor de metáfora temporal, quando inserido num contexto que não o seu, levando consigo características que lhe são próprias. Isto pode ocorrer no caso de verbos do tempo próprio do narrar e do comentar¹⁹⁶ aparecerem um no interior do outro. Um tempo de relato no interior de um comentário, por exemplo, implica a desresponsabilização de E2, atribuindo a responsabilidade a E1 (voz geral, ou fonte abalizada).

¹⁹⁶ Cf. WEINRICH: 1964.

As *aspas* (ou mais recentemente outros tipos de grifo, como o itálico e o negrito) assinalam a inserção de um texto em outro, indicando uma divisão de vozes. Tendo como objectivo a ornamentação ou o reforço da verdade no discurso, na medida em que o autenticam com a voz da autoridade¹⁹⁷, as *aspas* encerram a voz de outro enunciador, real ou virtual, e podem mostrar ou não a concordância do locutor com o enunciado.

As *expressões* do tipo *parece que*, *segundo X*, *dizem que*, etc. ocorrem quando se utiliza o enunciado dito ou que poderia ter sido dito por E1 como premissa para uma conclusão a que o locutor quer levar o interlocutor.

Finalmente, em alguns casos de ironia, o locutor pode “fazer ouvir”¹⁹⁸ um discurso absurdo como sendo um discurso de um outro, isto é, o locutor L apresenta a enunciação expressando a opinião de um enunciador E, que julga absurda e pela qual não assume a responsabilidade.

Como se pode observar, o conceito de polifonia desenvolvido por Ducrot, com base na obra de Bakhtin, é muito mais amplo que o de intertextualidade. Enquanto que na intertextualidade é necessária a presença de um intertexto, quer este seja implícito ou explícito, na polifonia encenam-se pontos de vista de diferentes enunciadores reais ou virtuais, um dentre os quais a que o locutor adere.

4.3. OS ÍNDICES DE POLIFONIA E O CORDEL

Na *literatura de cordel* encontram-se, com certa frequência, alguns dos índices de polifonia estudados por Ducrot, sendo os mais comuns os operadores concessivos, as *aspas* e as *expressões* tais como *dizem que*, *segundo X*. Mais raramente ocorrem operadores argumentativos e de futuro do pretérito no

¹⁹⁷ Cf. GENETTE: 1982.

¹⁹⁸ Cf. DUCROT: 1987, 198.

corpus estudado. No quadro abaixo, podem-se verificar algumas das ocorrências dos índices de polifonia:

ÍNDICE DE POLIFONIA	TÍTULO	ANEXO	INCIDÊNCIA
NEGAÇÃO	<i>O cruel assassinato da atriz Daniella Perez</i>	28, p.4	"Paula Thomaz jura Não ¹⁹⁹ esteve no local Do crime, (...) Um advogado baiano (...) reconheceu (...)”
MARCADORES DE PRESSUPOSIÇÃO	<i>O mal da vaca louca</i>	29, p.1	“Pensam que o nosso gado Já está contaminado Com a venenosa ração.”
OPERADORES ARGUMENTATIVOS	<i>Romance impossível de Luiz Satanás</i>	39, p.3 39, p.7	“(…) o belo grego das ninfas o mais querido mas, eu não pelo contrário sou feio, chocho, encardido...” “Tão irado eu estava com a dor da traição (...) até ousar Atestar, mesmo em contrário (...) padeço de mal de amor.”
OPERADORES CONCESSIVOS	<i>A crise do Mensalão e o caso da cueca</i> <i>Palavrórios de um prefeito nas bandas do Cafundó</i> <i>Romance impossível de Luiz Satanás</i>	02, p.8 34, p.5 39, pp.2,3	“ Mas , apesar dos pesares Acredito no amanhã” “Dizem que sou marajá, Mas gosto de cantor brega.” “liguei (...) por querer ardentemente comigo marcar um encontro (...) Todavia , alguém dirá meu exótico chamego é um plágio mitológico”
OPERADORES CONCLUSIVOS	<i>A crise do “Mensalão” e o caso da cueca</i> <i>Romance impossível de Luiz Satanás</i>	02, p.1 39, p.8	“Fiscalizar o poder a toda Imprensa compete. Portanto , em nenhum governo nos cabe jogar confete” “(…) a morte é certa portanto , estou sempre alerta”
FUTURO DO PRETÉRITO	<i>A mulher que vendeu o marido por R\$ 1,99</i>	03, p.8	“a partir daquele dia teria novos destinos...”
ASPAS	<i>As Enchentes no Brasil, no Ano Setenta e Quatro</i>	07	"Sinal no céu será castigo na terra". (...) "Foi um aviso do céu que Jesus Cristo mandou".
EXPRESSÕES (SEGUNDO X, DIZEM QUE)	<i>Em respeito ao jumento</i>	18, p.3	“ Dizia Luiz Gonzaga Que o jumento é nosso irmão (...) Por isso é merecedor De uma maior atenção”

¹⁹⁹ Marcação de negrito da minha responsabilidade.

IRONIA	<i>A crise do Mensalão e o caso da cueca</i>	02, p.5	"A coitada nem sabia o que seu marido apronta. Sendo esposa boazinha, nem sequer soube que tinha dinheiro na sua conta."
--------	--	---------	---

QUADRO 1: Índices de polifonia no *cordel*

Nos exemplos transcritos no quadro acima pode-se constatar que:

- a) No caso da *negação*, está pressuposto um enunciado afirmativo de um outro enunciador; E2 assume o ponto de vista rejeitado (garante não ter estado no local do crime), E1 assume a rejeição desse ponto de vista (tem conhecimento do facto por outras fontes).
- b) Encontram-se nesta passagem do *cordel O mal da vaca louca* o marcador de pressuposição *já* e o verbo indicador de permanência no estado anterior: *continua*. Segundo E2, a carne continua sadia, e do ponto de vista de E1 (o Canadá), ela já não o é mais.
- c) Os dois exemplos de operadores argumentativos, foram encontrados no mesmo folheto, não sendo comuns no *cordel*. *Mesmo em contrário* não opõe completamente o segmento que introduz, ao segmento que o antecede no enunciado. A oposição dá-se com a voz encenada de um enunciador que poderia ter produzido o enunciado: E2: Eu não tenho psicose. Mesmo em contrário, padeço de mal de amor; E1: Esse sujeito é psicótico.
- d) Dos *operadores concessivos*, incluindo-se os adversativos, encontram-se no quadro 1 três exemplos: dois com o operador adversativo *mas* e um com *todavia*; estas estruturas possibilitam considerar os argumentos a elas atribuídos como possíveis para a conclusão a tomar, mas opõem a esta voz argumentos decisivos em sentido contrário.

No primeiro exemplo:

E2: Eu acredito no amanhã, apesar dos pesares.

E1: Quem relata "tantos pesares" não acredita no amanhã.

No segundo exemplo:

E2: Diz-se «marajá», mas gosta de cantores «bregas».

E1: Pessoas de uma posição social elevada não apreciam cantores «bregas».

No terceiro exemplo:

E2: Ama-se a si próprio mas não é como o deus mitológico

E1: Quem liga a si próprio para marcar um encontro é narcisista. («plágio mitológico»)

- e) Nos dois exemplos de operadores conclusivos constantes do quadro 1 pode-se verificar que, pela forma pseudo-silogística dos enunciados, estes podem ser aceites como legítimos, mesmo que não o sejam.

No primeiro exemplo:

E2: À imprensa compete fiscalizar o poder para informar o povo; portanto, não deve elogiar nem fazer vista grossa aos políticos.

E1 (voz geral): Quem fiscaliza o poder, não elogia nem faz vista grossa aos políticos.

No segundo exemplo:

E2: A morte é certa, portanto estou sempre alerta.

E1: Se a morte é certa, não é preciso estar alerta.

- f) O *futuro do pretérito*, no exemplo dado, está a ser utilizado como comentário no interior de um relato, implicando a desresponsabilização do locutor, ao atribuí-lo a um outro enunciador.

E2: A partir daquele dia, Côca teria novos destinos.

E1: Uma voz qualquer, abalizada ou não, anunciou que Côca terá novos destinos.

g) Em *As Enchentes no Brasil, no Ano Setenta e Quatro*, tem-se um exemplo de como Manoel Caboclo e Silva introduz citações entre aspas, abrindo no discurso o espaço para novas vozes: a da «Escritura» e a da «rádio», a abalizar as informações e juízos de valor que veicula no seu *cordel*.

h) As *expressões* do tipo *parece que*, *dizem que*, ou *segundo X*, como no exemplo dado, mostram o enunciado dito, ou que poderia ter sido dito por E1 como premissa para uma conclusão a que se pretende levar o interlocutor.

E2: Segundo Luiz Gonzaga, o jumento é nosso irmão e, portanto, deve ser alvo de maior atenção.

E1: O jumento é nosso irmão.

i) No exemplo de ironia como índice de polifonia fica patente como o locutor expressa a opinião de um enunciador pela qual, por a julgar absurda, não assume qualquer responsabilidade.

Pelo seu carácter pedagógico e pelas condições muito específicas de construção do discurso, principalmente no que se refere à *oração*²⁰⁰, no folheto de *cordel*, não ocorre ao leitor/ouvinte que o poeta possa enganá-lo; da mesma forma, não podem ocorrer ambiguidades nos traços de carácter das personagens. Fechine Borges, estudiosa e entusiasta da literatura de *cordel*, explica que:

“(...) no Nordeste brasileiro, (...) o povo é sensível não apenas à emulação do confronto, do debate, mas à beleza e aos ideais de justiça

²⁰⁰ Cf 1.5.3., *supra*.

e honradez, ressaltando-se, também, a grande recorrência à moralidade (contar, recontar para ensinar), uma das funções primordiais das narrativas de cordel." (2004, 249)

O carácter moralizante da história/narrativa é explicitado pelo narrador que, em geral, na primeira e última estrofes se dirige directamente ao ouvinte/leitor, fazendo os seus juízos de valor.

Em *As Enchentes no Brasil, no Ano Setenta e Quatro*²⁰¹, tem-se um exemplo de como Manoel Caboclo e Silva passa a sua mensagem, carregada de juízos valorativos, ao mesmo tempo que cumpre a função de poeta-repórter:

Alerta todo Brasil
para ter informação
sobre os acontecimentos
que fez a inundação
destruiu muitas cidades
sítios e povoação.
(...)
São provas que a Escritura
sua palavra não erra
quando São Lucas falou
em flagelos, fome e guerra
disse ele: - "Sinal no céu
será castigo na terra".
(...)
todo radio anunciou
"Foi um aviso do céu
que Jesus Cristo mandou".
(...)

²⁰¹ Cf. anexo 7.

Como se pode observar, ao narrar a destruição provocada pela enchente o *cordelista* apoia-se em fontes fidedignas que asseguram uma autoridade que normalmente não será posta em causa: a da Sagrada Escritura e a da Rádio (fonte institucional de informação), as quais cita entre aspas. Dialogando directamente com o receptor, não deixa de alertar – as enchentes são um castigo divino, já anunciado – estando subjacente a sua acção de pedagogo.

Embora o jornal inclua elementos subjectivos nos seus artigos, supõe-se que os factos sejam narrados com imparcialidade. Obviamente, contudo, o repórter imprimirá no seu relato um cunho pessoal, suprimindo ou realçando o que for do seu interesse no caso. Segundo Luli Hata²⁰², os poetas de *cordel* acreditam que a maior diferença entre o jornal e o *folheto* reside no facto de o jornal poder faltar com a verdade a fim de aumentar as vendas ou para satisfazer quaisquer interesses; os poetas nordestinos, contudo, têm vínculos somente com o povo e devem-lhe a verdade; inscrevem as suas produções numa dinâmica discursiva, na qual, como diz Ducrot (1987), o sujeito falante corresponde à instância que assume a responsabilidade do acto de linguagem.

O juízo de certo ou verdadeiro, um processo que implica o domínio de jogos de linguagem e a concordância entre os indivíduos envolvidos, forma-se, segundo Wittgenstein²⁰³, no processo linguístico. Juntamente com as técnicas de uso da linguagem, aprendem-se também as técnicas que possibilitam influenciar outros indivíduos, dar ordens, censurar, advertir, queixar, etc. O sentido da linguagem não teria origem numa realidade exterior a ela própria, mas no uso que dela é feito no contexto de uma prática.

Ainda segundo Wittgenstein, os critérios de verdade devem estar reservados a descrições que envolvem formas de verificação, confirmação e experimentação, muitas das quais aprendidas e incorporadas pelo indivíduo desde a infância.

²⁰² Cf. HATA:1999, 39.

²⁰³ Cf. MARQUES: 2003

No caso de expressões de raiz cognitiva, a estrutura do acto linguístico tem consequências na interpretação do seu valor de verdade, dependendo do conteúdo proposicional, *p*, ou da forma expressiva, geralmente concretizada num verbo. Neste caso, *p* somente é relevante quando for usado de modo descritivo, como é o caso de "estou certo de que *p*", "creio que *p*". O uso expressivo: "afirmo que *p*", ou "acredito que *p*", pode dar origem a uma interpretação dupla: ou se determina o seu sentido a partir do valor de verdade de *p* (perguntando: "O que ele afirmou é verdadeiro?") ou se indaga da veracidade da própria existência da afirmação ("É verdade que ele afirmou *p*?). O sentido das exteriorizações de raiz volitiva parece depender apenas dos critérios de veracidade dessas formas expressivas:

"Intencionar *x* significa *querer* fazer *x*, esperar (ter a esperança) *x* significa *querer* que se possa vir realizar *x*." (MARQUES: 2003, 60)

O autor também alerta para o facto de não haver sentido para levantar dúvidas sobre a própria crença ("não sei se acredito"), ou mesmo se afirmar o contrário ("sei que acredito"), lembrando que "posso desconfiar dos meus próprios sentidos, mas não da minha própria crença." (MARQUES: 2003, 60). Ora, o *cordelista* não duvida dos seus sentidos ou de suas crenças, mas ao mesmo tempo, não impinge a sua crença ao leitor, procura fazê-lo chegar a ela, através do raciocínio que vai desenvolvendo ao longo do *cordel*. É o que se pode verificar, por exemplo, em *A Teoria da Involução*, de Menandrus²⁰⁴, em que este poeta enuncia a lei de Darwin e prova ao leitor/ouvinte a sua descrença e desacordo a respeito: "acredite quem quiser", eu não acredito: o "homem não vira macaco", e o "macaco não virou nada", continua macaco; portanto, uma "coisa que não é certa, é lei desacreditada":

O Homem foi no princípio
um macaco chimpanzé

²⁰⁴ Cf. anexo 8.

isto Darwim afirmou
e acredite quem quiser
chamam isto de evolução
um macaco virá "Zé"?

(...)

Homem não vira macaco
macaco não virou nada
coisa que não é certa
é lei desacreditada

(...)

Lei que não é natural
eu já conheço essa fita
feita por sua senhoria
idéia louca e bonita
não comprovada até hoje
parece coisa maldita.

(...)

Está-se, neste caso, perante a questão da infalibilidade de que gozam certos conhecimentos, conhecimentos do senso comum, cuja evidência é partilhada por uma comunidade, e que adquirem o estatuto de verdades infalíveis, das quais nenhum indivíduo razoável poderia duvidar. São frases, declarações ou expressões que se referem a experiências ou vivências do mundo externo dos indivíduos, tais como: "o homem tem duas mãos". Na expressão: "eu já conheço essa fita" – o verbo *conhecer* (forma verbal performativa) mostra claramente o sentido de *saber*: "Eu sei que é assim!"; e como não se provou o contrário, existe uma concordância intersubjectiva face a uma evidência; o facto é do conhecimento de todos por fazer parte da memória social de uma colectividade, ou da memória discursiva dos interlocutores.

Voltando a Wittgenstein, saber algo revela-se sob uma forma proposicional ("isso é assim e assim"), não isolada, mas inserida num *background* herdado e no qual se foi "adestrado" desde à infância.:

"(...) eu não obtive a minha imagem do mundo por me ter convencido da sua justeza, nem a mantenho porque me convenci da sua justeza. Pelo contrário, é o quadro de referências herdado que me faz distinguir o verdadeiro do falso."²⁰⁵ (MARQUES: 2003, 121)

No que se refere à veracidade nos *cordéis*, portanto, o poeta atém-se ao seu compromisso de verdade com o seu ouvinte/leitor; não propriamente de uma veracidade ou talvez melhor dizendo, da fidedignidade dos acontecimentos narrados, mas da fidedignidade e manutenção dos padrões morais profundamente arraigados em uma estrutura tradicional a ser mantida.

CONCLUSÃO

A título de conclusão, creio poder dizer que, no *cordele*, os índices estabelecidos por Ducrot para estudar a polifonia nos textos em que subsiste a ideia de uma desresponsabilização do produtor do comentário, atribuindo-o a um outro enunciador, somente ocorrem com a ressalva do *cordelista*. As aspas e as expressões do tipo *segundo X*, *dizem que*, *como disse Y*, etc. são largamente usadas como premissa para uma conclusão a que o locutor quer levar o interlocutor, mas que servem de garante de verdade – corroborado pelo facto de constituírem um caso de intertextualidade com intertexto alheio.²⁰⁶

Embora não preenchendo incondicionalmente os índices de polifonia estudados por Ducrot, a polifonia está presente no *cordele*: nele, o enunciado é «perpassado por mais de uma voz»; nele distinguem-se o locutor responsável pelo enunciado (a ele se referem o pronome *eu* e as outras marcas da primeira pessoa) e enunciadores; nele, ou «no interior do discurso do locutor», encenam-se «as perspectivas ou os pontos de vista de vários enunciadores

²⁰⁵ *Sobre a Certeza (Über die Gewissheit)*, últimas notas de Wittgenstein (1949-1951).

²⁰⁶ Cf. 3.3. *supra*

reais ou virtuais diferentes». Do ponto de vista de Koch, já ficou demonstrado que ocorrem, no *cordel*, inúmeros casos de intertextualidade/polifonia. Apoiando-me em Menéndez (2000), a título conclusivo, acredito que a polifonia esteja presente no *cordel* como representação, através de personagens discursivas responsáveis pelas diferentes vozes presentes nos seus enunciados.

CAPÍTULO 5

Vozes

INTRODUÇÃO

No intuito de trabalhar o *cordel* na via do discurso, como base de estudo para a análise dos textos pertencentes ao *corpus* da pesquisa incluída neste trabalho, tenho como objectivo deste capítulo, a análise do *cordel: Discussões do Zé do Tabaco com o Doutor Saúde*, cujo texto encontra-se em 5.2., *infra*.

Como base teórica, em 5.1., terei em conta o dialogismo do ponto de vista bakhtiniano, decorrente da interacção verbal estabelecida entre os interlocutores no espaço do texto e parte de “uma corrente de comunicação verbal ininterrupta”²⁰⁷. Pode-se então perguntar: Mas, quais são as vozes que se expressam no texto? Quais são as instâncias que assumem o que é enunciado? Para responder a estas questões basear-me-ei em Bronckart, no seu estudo de como as vozes são “orquestradas no texto”²⁰⁸.

²⁰⁷ “Qualquer enunciação, por mais significativa e completa que seja, constitui apenas uma *fração* de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta (concernente à vida cotidiana, à literatura, ao conhecimento, à política, etc.).” (BAKHTIN: 2004, 123)

²⁰⁸ Cf. BRONCKART: 1999, 130.

5.1. BRONCKART E AS VOZES NO DISCURSO

Para Bronckart (1999, 130-135), assim como para Ducrot, como já referido, o agente produtor do texto posiciona-se relativamente ao que vai ser enunciado, ou atribui esta responsabilidade explicitamente a terceiros, ao utilizar fórmulas tais como: “segundo X”; mas a identificação do posicionamento enunciativo representa um problema complexo.

“o autor cria, automaticamente, um (ou vários) *mundo(s) discursivo(s)*²⁰⁹, cujas coordenadas e cujas regras de funcionamento são “diferentes” das do mundo empírico em que está mergulhado. Assim, é a partir desses “mundos virtuais”, e mais especificamente a partir das instâncias formais que os *regem* (...) que são distribuídas e orquestradas as vozes que se expressam no texto.” (1999, 130)

Bronckart define as vozes como

“as entidades que assumem (ou às quais são atribuídas) a responsabilidade do que é enunciado.” (1999, 326)

A voz, que pode ser a do narrador ou a do expositor, dependendo do tipo de discurso, pode, segundo o autor, ser considerada “neutra”. Quando a instância enunciativa coloca em cena uma voz ou vozes “outras, que são por isso, vozes infra-ordenadas em relação ao narrador ou ao expositor”²¹⁰, essas vozes podem ser agrupadas em três grupos: (a) *a voz do autor* (“a voz que procede diretamente da pessoa que está na origem da produção textual e que intervém como tal, para comentar ou avaliar alguns aspectos do que é enunciado”²¹¹);

²⁰⁹ Cf. BRONCKART: 1999, 151: “mundos são sistemas de coordenadas formais que, de um lado, são radicalmente “outros” em relação aos sistemas de coordenadas dos mundos representados em que se desenvolvem as ações de agentes humanos, mas que, de outro, devem mostrar o tipo de relação que mantêm com esses mundos da atividade humana. Por convenção, chamaremos os mundos representados pelos agentes humanos de *mundo ordinário* e os mundos virtuais criados pela atividade de linguagem, de mundos discursivos.”

²¹⁰ Cf. BRONCKART: 1999, 326 (ambas as citações do parágrafo).

²¹¹ Cf. BRONCKART: 1999, 327 (as citações em (a), (b) e (c)).

(b) *as vozes sociais* (“as vozes procedentes de personagens, grupos ou instituições sociais que não intervêm como agentes no percurso temático de um segmento de texto, mas que são mencionadas como instâncias externas de avaliação de alguns aspectos desse conteúdo”); e (c) *as vozes das personagens* (“as vozes procedentes de seres humanos ou de entidades humanizadas, por exemplo os animais em cena em certos contos, implicados, na qualidade de agentes, nos acontecimentos ou ações constitutivas do conteúdo temático de um segmento de texto”). Tais vozes podem estar implícitas, isto é, podem não estar marcadas no texto, ou podem estar explicitadas por pronomes, sintagmas nominais ou ainda por frases ou segmentos de frases.

A voz neutra do narrador ou do expositor é sempre inferível de segmentos de textos na terceira pessoa. A voz secundária de uma personagem pode ser inferida de segmentos de textos na primeira ou na terceira pessoa. Na primeira pessoa, o enunciador assume a sua personagem: “o *eu*, que é fundamentalmente um marcador de identidade, mostra um processo suplementar de fusão do narrador e da voz que põe em cena”²¹².

Citando Genette (1972), Bronckart sugere que as vozes podem ser expressas de forma directa ou indirecta; as vozes directas são explícitas e estão presentes nos discursos dialogados; as vozes indirectas podem estar presentes em qualquer tipo de discurso, mesmo quando explicitadas pelas fórmulas; *segundo X*, etc. Pode-se geralmente considerar um texto polifónico “quando nele se fazem ouvir várias vozes distintas”.²¹³

²¹² Cf. BRONCKART: 1999, 328.

²¹³ Cf. BRONCKART: 1999, 329.

5.2. AS VOZES NO CORDEL: UM ESTUDO DE CASO

Tenho como objectivo desta secção uma análise das vozes que podem ser ouvidas no cordel *Discussões do Zé do Tabaco com o Doutor Saúde*. Neste *cordel* podem distinguir-se, segundo Bronckart, principalmente a voz do narrador; as vozes das personagens, as vozes dos interlocutores do diálogo e as vozes sociais. Segundo Bakhtin, estão também presentes a voz do receptor ideal – para quem a enunciação é produzida e que deve percebê-la; assim como também a voz da tradição e as vozes dos textos anteriores a este, com as quais ele contesta e às quais responde. Para facilitar qualquer referência que venha a se fazer necessária, numerei as estrofes de **I** a **XXVIII**, conforme se segue.

Discussões do Zé do Tabaco com o Doutor Saúde

Gonçalo Ferreira da Silva

I. O nosso Zé do Tabaco
é fumante inveterado
que quando acende um cigarro
já tem outro preparado
e sente grande prazer
em dizer que é viciado

II. Ao longo da longa noite
Zé do Tabaco tossia,
quando parava uns segundos
novo cigarro acendia
e recomeçava a tosse
até o raiar do dia.

III. Esgotou a paciência
dos próprios familiares
que abandonaram a casa
em busca de outros lares,;
foram procurar repouso
nos mais diversos lugares.

IV. O grande Doutor Saúde
não tendo mais resistência
despejou num copo oco
o resto da paciência
vendo que estava esgotada
ignorou a prudência.

V. Encontrou Zé do Tabaco
sacrificando o pulmão,
na boca um cigarro aceso,
outro apagado na mão,
no bolso quatro carteiras,
começou a discussão.

VI. Dr. Saúde: Meu amigo, há uma lei
Até aqui não cumprida
contra o uso do tabaco
como brilhante medida
de restaurar a saúde
para preservar a vida.

VII. Zé do Tabaco: Fumo porque considero
um uso muito importante,
com um cigarro entre os dedos
me sinto mais elegante
portanto não me desfaço
da profissão de fumante

VIII. Dr. S.: Sobre os seus órgãos internos
principalmente o pulmão
se forma espessa camada
em toda a sua extensão
tornando quase impossível
a sua respiração.

IX. Zé do Tabaco: Vá para a baixa da égua
com esta sua charada
pois não é da sua conta
que se forme a tal camada,
eu posso sofrer com ela
mas você não sente nada.

X. Dr. Saúde: Sei que você não aceita
os conselhos de ninguém
porém num lugar fechado
fumando perto de alguém
é ele sem ser fumante
prejudicado também.

XI. Zé do Tabaco: Quando chego num local
leio com muita atenção
se fumar for proibido
eu saio sem discussão
mas não desprezo o tabaco
porque não vejo razão.

XII. Dr. Saúde: Pois vá fumar no fumódromo
ou em lugar reservado
se o ambiente for seu
conservar-o sempre fechado
pois assim você será
o único prejudicado.

XIII. Zé do Tab.: Eu fumo onde der na telha
no verão e no inverno,
se for para o céu, eu fumo
na frente do Pai Eterno
ou na cara do capeta
caso vá para o inferno.

XIV. Dr. Saúde: Cale a sua boca suja
pois eu conheço sujeito
que não tem à própria vida
qualquer sinal de respeito
e só despreza o tabaco
depois que não tem mais jeito

XV. Zé do Tab.: Eu só calo a minha boca
depois que lhe perguntar:
- Você já viu neste mundo
no mais distante lugar
alguém com duzentos anos
porque parou de fumar?

XVI. Dr. Saúde: Sei que todos nós morremos
cada um no seu momento
mas aquele que não fuma
atenua sofrimento,
dilata o tempo de vida
vive feliz cem por cento.

XVII. Zé do Tabaco: Você é escravizado
a programa social
não percebe que fumar
é problema pessoal
cabe portanto a quem fuma
escolher seu ideal.

XVIII. Dr. Saúde: Se você acha que pode
fumar livre em qualquer roda
que fumar é elegante
saiba que com esta moda
o seu direito termina
onde você me incomoda.

XIX. Zé do Tab.: Eu posso ser contra o mundo
e o mundo ser contra mim
vou continuar fumando
porque sou feliz assim,
a nicotina e o sarro
vão comigo até o fim.

XX. Dr. Saúde: Está certo meu amigo,
se ama tanto o cigarro
e se são seus companheiros
a nicotina e o sarro
vai pra debaixo do chão
pra ser coberto de barro.

XXI. Zé do Tabaco: Eu já vendi meu peixe
nada mais a declarar
mas posso ficar atento
para o que quiser falar
porém a minha maneira
de ser eu não vou mudar.

XXII. Dr. Saúde: Quem não fuma, meu amigo,
inteligência revela,
quem não fuma tem a pele
suave, corada e bela,
quem não fuma sai da vida
não é arrancado dela.

XXIII. Vamos todos dar um basta
aos cigarros, à nicotina
porque com clone ou sem clone
a verdade cristalina
é que a vida vem de Deus,
é uma dádiva divina.

XXIV. Atente que você vive
num mundo de fantasia,
você será vencedor
se puder dizer um dia:
- Eu me considero um forte
pois venci quem me vencia.

XXV. É claro que todos podem
com liberdade escolher
com exceção do tabaco
o que mais lhe der prazer
mas sem negar a si próprio
o direito de viver.

XXVI. É tanto que agora vamos
fazer uma comissão
com poderes soberanos
para uma apreciação
que julgará de nós dois
qual é o que tem razão.

XXVII. O presidente da mesa
disse a Zé na saída:
- Amigo, faça uma troca
do tabaco suicida
por outro que eu conheço
que até prolonga a vida.

XXVIII. Zé do Tabaco escutando
a voz presidencial
colocou o polegar
na posição vertical
e desprezou o tabaco
que só lhe causava mal.

A voz do narrador – o *eu*, aquele que narra e procura persuadir – envolve tanto o seu sistema de valores, quanto o do enunciatário (inferida de segmentos de texto na 3ª pessoa do singular – cinco primeiras estrofes e seis últimas;). Como entende Bakhtin, esta não é uma voz única, pois dialoga com diferentes vozes sociais, que fazem dele um sujeito histórico e ideológico. O próprio facto de ir mostrando a pouco e pouco o seu conhecimento científico e os seus valores sociais e morais, indica que o seu discurso é formado pelas vozes dos que o precederam na comunidade discursiva de que faz parte. Uma vez que, segundo Bakhtin, nenhuma palavra é nossa, mas traz em si a perspectiva de outra voz, no discurso do enunciador também está patente o *outro*, o seu interlocutor, importante na constituição do sentido dos enunciados – ou os *outros*, possíveis leitores/ouvintes que, com ele, constituirão o sentido do texto.

Das personagens presentes no texto (inferidas de segmentos do texto em 1ª ou 3ª pessoa do singular), o sujeito que detém a autoridade é o médico, “o doutor”, que polemiza com o “fumador”. Entre os interlocutores do diálogo²¹⁴ existe uma relação de hierarquia, uma relação de poder, firmada e fundamentada pelo conhecimento científico do médico sobre o tema tratado. Através do “doutor”, ouvem-se vozes institucionais de vários campos discursivos:

(a) a voz do campo discursivo da medicina, com os seus conhecimentos científicos:

Dr. Saúde: Sobre os seus **órgãos internos**²¹⁵ / principalmente o **pulmão** / se forma **espessa camada** / em toda a sua extensão / **tornando quase impossível / a sua respiração**. (estrofe VIII)

²¹⁴ Adopto aqui para *diálogo*: a concepção de Bakhtin “forma clássica de comunicação discursiva (...) em que se alternam as enunciações dos interlocutores” (2003, 275), “o diálogo no sentido estrito do termo (...), uma das formas (...) da interação verbal”. (2004, 123)

²¹⁵ Marcação de negrito da minha responsabilidade.

Dr. Saúde: Sei que você não aceita / os conselhos de ninguém / porém num **lugar fechado / fumando perto de alguém / é ele sem ser fumante / prejudicado** também. (estrofe X)

Dr. Saúde: Sei que todos nós morremos / cada um no seu momento / mas aquele que não fuma / **atenua sofrimento, / dilata o tempo de vida** / vive feliz cem por cento. (estrofe XVI)

(b) a voz do campo discursivo do poder (marcada pela presença das leis):

Dr. Saúde: Meu amigo, há uma **lei** / Até aqui não cumprida / **contra o uso do tabaco / como brilhante medida / de restaurar a saúde / para preservar a vida.** (estrofe VI)

Dr. Saúde: Se você acha que pode / fumar livre em qualquer roda / que fumar é elegante / saiba que com esta moda / **o seu direito termina / onde você me incomoda.** (estrofe XVIII)

Dr. Saúde: Pois vá **fumar no fumódromo / ou em lugar reservado** / se o ambiente for seu / **consERVE-o sempre fechado** / pois assim você será / o único prejudicado. (estrofe XII)

(c) a voz do campo discursivo da religião (a voz divina):

Vamos todos dar um basta / aos cigarros, à nicotina / porque com clone ou sem clone / a verdade cristalina / **é que a vida vem de Deus, / é uma dádiva divina.** (a voz divina, interligada à do poder, o poder divino de dar e tirar a vida (ideológico religioso). Esta colocação procura criar sentido: o fumo leva à morte; fumando o sujeito-fumante mata-se; a vida é uma dádiva divina e portanto só Ele pode tirá-la.) (estrofe XXIII)

Atente que você vive / num mundo de fantasia, / **você será vencedor** / se puder dizer um dia: / - **Eu me considero um forte** / pois **venci quem me**

vencia. (o livre arbítrio, capacidade do homem de decidir entre o *certo* e o *errado*, defendido pela Igreja Católica) (estrofe XXIV)

É claro que todos podem / **com liberdade escolher** / com exceção do tabaco /
o que mais lhe der prazer / mas sem negar a si próprio / o direito de viver. (o
livre arbítrio) (estrofe XXV)

Uma outra voz institucional, a do “presidente de uma comissão” é chamada
para reforço da autoridade – a única que parece ser ouvida:

O **presidente da mesa** / disse a Zé na saída: / - Amigo, faça uma troca / do
tabaco suicida / por outro que eu conheço / que até prolonga a vida. (estrofe
XXVII)

Zé do Tabaco **escutando / a voz presidencial / colocou o polegar / na**
posição vertical / e desprezou o tabaco / que só lhe causava mal. (estrofe
XXVIII)

Através de Zé do Tabaco, interlocutor do diálogo, podemos observar a
influência da ideologia popular no comportamento do sujeito-fumante; de
acordo com o seu ponto de vista, fumar confere *status*, elegância, inserção no
mundo social. É o que Koch considera

“enunciação-eco de um número ilimitado de enunciações anteriores,
avalizadas por esse enunciador genérico, que é o representante da “vox
populi”, do saber geral da comunidade no interior da qual aquelas são
re-enunciadas, de modo que a recuperação é praticamente certa.”
(2007, 33)

com um cigarro entre os dedos / me sinto mais elegante (estrofe VII)

Na perspectiva bakhtiniana, o texto dialoga com outros textos anteriormente
produzidos, sendo o objecto do discurso um ponto de encontro entre as

opiniões dos interlocutores imediatos ou não: os pontos de vista, as teorias, as visões do mundo, etc., que se reflectem no enunciado.²¹⁶ A atravessar todo o espaço discursivo neste *cordel*, encontra-se ainda, e talvez se possa dizer, principalmente, e de forma marcante, a voz do próprio *cordel*, inscrita na memória discursiva e social da colectividade, o que, na perspectiva de Koch (2004, 145) – com a qual concordo plenamente – já por si constituiria “uma intertextualidade e/ou polifonia em sentido amplo, constitutiva de todo e qualquer discurso”.

CONCLUSÃO

As reflexões de Bronckart sobre as vozes no discurso constituíram o referencial para delimitar e definir as vozes presentes nos recortes que serviram de material de análise deste capítulo. O estudo de caso teve por texto-base o *cordel: Discussões do Zé do Tabaco com o Doutor Saúde* – que será retomado no decorrer da análise da minha investigação no âmbito pedagógico, no capítulo 8, *infra*.

²¹⁶ “o enunciado (...) reflete o processo do discurso, os enunciados do outro, e antes de tudo os elos precedentes da cadeia (às vezes os mais imediatos, e vez por outra até os muito distantes – os campos da comunicação cultural). (...) o falante não é o primeiro a falar sobre ele. O objeto, por assim dizer, já está ressalvado, contestado, elucidado e avaliado de diferentes modos; nele se cruzam, convergem, e divergem diferentes pontos de vista, visões de mundo, correntes.” (Bakhtin: 2003, 299-300)

PARTE III

DA APLICAÇÃO PEDAGÓGICA DO CORDEL EM PORTUGAL

CAPÍTULO 6

A APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA

INTRODUÇÃO

Tendo por base as noções introduzidas no início deste trabalho, neste capítulo tenho por objectivos apresentar o caminho que vem sendo percorrido pela educação nas últimas décadas, com vista à integração do indivíduo na nova sociedade dita do conhecimento, numa perspectiva de ensino ao longo da vida. Procurarei também mostrar que o *cordele* pode ser veículo de ensino ao longo da vida, porque se baseia no conteúdo vivencial dos sujeitos. Por outro lado, o *cordele* será encarado enquanto processo dialógico, assumindo o texto segundo os conceitos até agora desenvolvidos, no seu processo contínuo de construção e não como estrutura fechada.

Em 6.1. serão abordadas questões teóricas, como base para o enquadramento, em 6.2., do papel do ensino ao longo da vida no contexto actual, numa configuração dinâmica das forças sociais, económicas, culturais e políticas que contribuem para a delimitação das suas finalidades, estratégias e práticas.

6.1. REFERÊNCIAS TEÓRICAS

O século XXI é o tempo do *novo* que invade todos os campos do conhecimento. Nesta sociedade instável, inventiva e inovadora, em que a memória deixa de ter um valor relevante dando lugar a projectos, o indivíduo, condenado ao obsoletismo, torna-se um agente de mudança. Os brinquedos telecomandados, as realidades virtuais, o caminho infinito aberto pela *Internet* obrigam a que as aprendizagens fundamentais propostas para a escolaridade básica e secundária sejam constantemente repensadas. A população adulta, por sua vez, vê-se obrigada a reaprender muito do que adquiriu, para se adequar às mudanças constantes.

Abre-se daí uma nova perspectiva para a educação, que deixa de ter por objectivo aprender o máximo possível para obtenção de sucesso profissional e de bens económicos, para visar um processo duradouro e sustentável de amadurecimento pessoal, que acompanhe o indivíduo ao longo de toda a sua vida.

A partir dos anos 90, a educação/formação passou a ser uma preocupação constante no espaço europeu, com a colocação de questões sobre os sistemas educativos e a delimitação de prioridades, estratégias e linhas de acção que possam contribuir para o desenvolvimento da sua qualidade. Muitos têm sido os encontros, debates e documentos escritos com vista à redefinição e à institucionalização de um novo paradigma de sistema educacional consentâneo com as mudanças galopantes a que se assistem.

Em 1993, a UNESCO convocou uma Comissão Internacional composta por catorze especialistas de diversas áreas do conhecimento, de diferentes contextos culturais de todo o mundo, para reflectir sobre a educação para o século XXI. Jacques Delors foi nomeado para presidir esta *Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*, a qual desenvolveu os seus

trabalhos entre Março de 1993 e Setembro de 1996. Os resultados das reflexões daí resultantes fizeram parte de um documento conhecido como o *Relatório Delors*²¹⁷.

O Relatório Delors propõe quatro objectivos fundamentais para a actividade educativa: aprender a conhecer (adquirir os instrumentos de compreensão), aprender a fazer (para agir sobre o meio envolvente), aprender a conviver (a fim de participar e cooperar com os outros) e aprender a ser (princípio fundamental, espontâneo, que integra as vertentes do conhecer, fazer e conviver). Neste sentido, a aprendizagem não se limita a uma fase da vida, mas deve estar presente ao longo de toda a vida e, o mais importante, deve fazer-se com a vida: aprender vivendo e viver aprendendo. A sabedoria é compreendida, então, como a reflexão crítica desenvolvida por cada indivíduo durante a aprendizagem com a vida e através dela, sem condições prévias e sem modelos. Pelo facto de se sucederem estádios de aprendizagem ao longo da vida, a aprendizagem implica uma dimensão histórica que se revela em dois planos: no plano individual, através das diferenças que o indivíduo vai apresentando durante a sua aprendizagem, e no plano social, pela evolução operada ao longo dos tempos.

A 23 e 24 de Março de 2000, o Conselho Europeu presidido em Lisboa estabeleceu uma nova meta estratégica para a União: até 2110, a Europa deverá tornar-se na economia mais competitiva e dinâmica do mundo, capaz de um crescimento económico sustentável com mais e melhores postos de

²¹⁷ DELORS, Jacques [et al] : *L'Éducation : Un Trésor est caché dedans*, Paris : UNESCO, Ed. Odile Jacob, 1996. "L'éducation doit contribuer au développement total de chaque individu – esprit et corps, intelligence, sensibilité, sens esthétique, responsabilité personnelle, spiritualité. Tout être humain doit être mis en mesure, notamment grâce à l'éducation qu'il reçoit dans sa jeunesse, de se constituer une pensée autonome et critique et de forger son propre jugement, pour déterminer par lui-même ce qu'il estime devoir faire dans les différentes circonstances de la vie. Ce développement de l'être humaine, qui va de la naissance à la fin de la vie, est un processus dialectique qui commence par la connaissance de soi pour s'ouvrir ensuite au rapport à autrui. En ce sens, l'éducation est avant tout un voyage intérieur, dont les étapes correspondent à celles de la maturation continue de la personnalité. Supposant une expérience professionnelle réussie, l'éducation comme moyen d'une ter accomplissement est donc à la fois un processus très individualisé et une construction sociale interactive".

trabalho e maior coesão social. O objectivo específico do Conselho Europeu de Lisboa foi determinar os objectivos futuros dos sistemas de educação para os dez anos seguintes.

Com a finalidade de alcançar esta meta, sentiu-se a necessidade de uma adaptação dos sistemas educativos europeus às exigências da sociedade baseada no conhecimento e às necessidades de um nível profissional altamente qualificado. Foram convocados todos os Estados-membros, o Conselho e a Comissão, a fim de estabelecer, através da *educação ao longo da vida*, um quadro europeu que cobrisse as TICs, a cultura tecnológica, as línguas estrangeiras, o empreendedorismo e as competências sociais. O papel do formando, a igualdade de oportunidades e a qualidade das possibilidades de aprendizagem deveriam estar no centro das estratégias que conduzem à realização de um espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida (*Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida*)

A fim de estabelecer novas estratégias para o ensino, o Conselho da União Europeia de Bruxelas, na sua OR.en 9596/02 de 14 de Junho de 2002, veio enfatizar que a educação e a formação constituem um instrumento indispensável para promover a coesão social, a cidadania activa e a adaptabilidade, assim como a realização pessoal e a profissional. A aprendizagem ao longo da vida deve assegurar que todo indivíduo possa adquirir os conhecimentos necessários para tomar parte, como cidadão activo, na sociedade do conhecimento e da informação. Para tal, deve ser considerada a aprendizagem desde a idade pré-escolar até depois da aposentação, no sentido tanto da aprendizagem formal, quanto da não formal e da informal, oferecendo-se ao sujeito igualdade de oportunidades e qualidade na aprendizagem. Neste sentido, define a aprendizagem ao longo da vida como:

”uma actividade de aprendizagem global que decorre durante toda a vida, com o objectivo de melhorar conhecimentos, proficiências e

competências numa perspectiva pessoal, cívica, social e/ou associada ao emprego.” (p. 3)

O Conselho Europeu de Barcelona (2004) deu preferência ao termo *competência*, ao invés de *habilidades básicas* estabelecido inicialmente, por ser considerado um termo restritivo. *Competência*, por sua vez, referir-se-ia a uma combinação de habilidades, conhecimentos, aptidões e atitudes, assim como know-how e disposição para aprender. Uma “competência-chave” seria imprescindível em três aspectos da vida, a saber: o *cultural* (possibilita a persecução de objectivos individuais de vida, orientados pelos interesses pessoais, aspirações e desejo de continuar a aprender ao longo da vida); o *social* (possibilita a cada um participar como cidadão activo na sociedade); e o *humano* (a capacidade de cada indivíduo para obter um trabalho decente no mercado de trabalho).

Procurou-se determinar não somente quais seriam as competências necessárias para todos numa sociedade do conhecimento, mas em que elas consistiriam, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida. Questionou-se também a possibilidade de se determinar um certo nível de proficiência como “básico”. Passo a passo, o grupo de trabalho da Comissão Europeia definiu, inicialmente, um leque de oito competências-chave (acompanhadas do conhecimento, das habilidades e das atitudes a elas relacionados) a serem adquiridas pelos alunos/estudantes/aprendizes. São elas: comunicação na língua materna, comunicação numa língua estrangeira, literacia matemática e competências básicas em ciência e tecnologia, competência digital, aprender a aprender, competências interpessoais e cívicas, empreendimento e expressão cultural.

A *comunicação na língua materna* compreende a habilidade de expressar e interpretar pensamentos, sentimentos e factos nas formas oral e escrita e de interagir linguisticamente de forma apropriada em contextos culturais e sociais.

A *comunicação em línguas estrangeiras* compreende as mesmas habilidades pressupostas para a língua materna, em contextos sociais, de acordo com as necessidades do indivíduo, implicando habilidades de mediação e compreensão intercultural.

A *literacia matemática* compreende a habilidade de uso das quatro operações básicas de forma mental e escrita, a fim de resolver problemas do dia-a-dia, enfatizando-se o processo e a actividade em detrimento do *output* e do conhecimento.

A *literacia científica* refere-se à habilidade e desejo de usar o conhecimento e a metodologia para explicar o mundo natural.

A *competência em tecnologia* é vista como a compreensão e a aplicação deste conhecimento para modificar o meio, de acordo com o desejo e as necessidades do indivíduo.

A *competência digital* envolve o emprego confiante e crítico dos média electrónicos no trabalho, divertimento e comunicação; é ligada ao pensamento lógico, às habilidades de tratamento da informação de alto nível e às técnicas de comunicação muito desenvolvidas.

Aprender a aprender compreende a disposição e a habilidade de organizar e regular a própria aprendizagem, quer individual, quer em grupos.

As *competências interpessoal e cívica* implicam todas as formas de comportamento que devem ser trabalhados, para que o indivíduo seja capaz de participar de forma eficiente e construtiva da vida social, assim como resolver conflitos quando necessário.

O *empreendimento* tem uma componente activa e uma passiva; é responsável pela capacidade de o indivíduo mudar, e pela habilidade de receber, suportar e

adaptar-se à inovação trazida por factores exteriores. Envolve a responsabilização do indivíduo pelas suas próprias acções, sejam elas positivas ou negativas.

A *expressão cultural* compreende uma apreciação da importância da expressão criativa de ideias, experiências e emoções no que toca aos média, à música, à expressão corporal e às artes plásticas.

Todas estas competências estabelecidas pelo grupo de trabalho da Comissão Europeia dialogam entre si, num esforço para comunicar, criar, modificar, resolver problemas, interagindo «linguisticamente de forma apropriada em contextos culturais e sociais», como se prevê na *comunicação na língua materna*, que atravessa todas elas.

Neste novo contexto educativo, o papel da escola é de suma importância, uma vez que é ela o meio por excelência da promoção do desenvolvimento humano e da formação de cidadãos autónomos, livres, empreendedores e solidários. Faz-se então necessária uma nova postura relativamente ao que é ensinar e o que significa aprender. Ao professor cabe a tarefa de organizar e dirigir situações de aprendizagem que levem o aluno a investigar, sentindo-se desafiado a pensar, a analisar, a questionar e a resolver problemas, mobilizando recursos, activando esquemas e tomando decisões; o papel do professor é, portanto, o de facilitador do desenvolvimento de habilidades e de competências; responsável sim pela formação global do seu aluno, mas numa perspectiva do colectivo, do partilhado, em que cada um é responsável por si próprio e por todos.

6.2. A LITERATURA DE CORDEL E O ENSINO AO LONGO DA VIDA

No intuito de ir de encontro às actuais perspectivas da educação, gostaria de relembrar os objectivos do projecto de utilização do *cordel* na sala de aula de Francisco Diniz²¹⁸ e, transportando-os para a nossa realidade portuguesa, utilizar esta manifestação cultural em língua portuguesa como instrumento de ensino/aprendizagem nas nossas escolas, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida. A minha escolha incidiria principalmente nos quatro últimos objectivos, acentuando o aproveitamento do *cordel* para o desenvolvimento de noções de cidadania em todas as vertentes enumeradas.

No primeiro objectivo («reconhecer a importância da literatura de *cordel* enquanto patrimônio histórico e cultural do povo paraibano, nordestino e brasileiro» – que poderiam ser estudado num contexto de interculturalidade e respeito pelo *outro*), encontram-se as *competências interpessoais e cívicas*, e a *expressão cultural* definidas pela Comissão Europeia; no segundo («contribuir para o resgate da literatura de *cordel* na perspectiva de transformá-la em veículo de comunicação»), encontram-se as *competências interpessoais e cívicas*, assim como o *empreendimento*; no terceiro («utilizar a poesia de *cordel* como recurso pedagógico para debater temas relacionados à educação escolar como cidadania, solidariedade, preconceito, discriminação racial, consciência ambiental, espiritualidade ética, educação sexual, combate às drogas, violência, condição social da população, amor ao próximo»), estão contemplados: a *comunicação na língua materna*, *aprender a aprender*, as *competências interpessoais e cívicas*, o *empreendimento* e a *expressão cultural*; no quarto («estimular a leitura, produção e edição de folhetos de *cordel* entre professores, alunos e demais integrantes da comunidade escolar») está a *comunicação na língua materna*; no quinto («realizar exposições em escolas, feiras livres, praças públicas, emissoras de rádio, carros de som, em outros ambientes e meios de divulgação») está a *expressão cultural*; a *literacia*

²¹⁸ Cf. 2.3.*supra*.

matemática pode ser adicionada às cinco competências-chave que constam dos demais objectivos, e que foram estabelecidas pelo grupo de trabalho da Comissão Europeia.

Apesar de a literatura de *cordel* não mais circular e ser vendida nas nossas ruas, porque não a deixar reviver? Porque não deixar ela que faça o caminho inverso? Como diz Pinto-Ferreira:

”Julgamos que (...) de futuro, não só a literatura e as outras manifestações da cultura oficial nos conduzirão pela senda desejável. Sem que essas sejam menosprezadas, teremos de cada vez mais pedir o principal auxílio de todas as práticas significantes que dizem respeito a uma vivência colectiva alargada. E, relativamente a esta última, hão-de a linguagem e a literatura e todas as práticas ditas populares contribuir decisivamente para uma mais adequada redimensionação dos problemas – com suas hipóteses e propostas, com seus registos, estilos e discursos, ou simplesmente com suas conclusões. (...) Nossa identidade não pode ser confundida com apenas esse legado de “iluminados” escritores (...) obrigar-nos-á uma lúcida interpretação do significado das composições do Trancoso, do Bandarra, da literatura de cordel (uma «Magalona», uma «Imperatriz Porcina», uma «Donzela Teodora» (...)) Portugal necessita de «sentir» a sua espessura histórica, não só através da lógica da sua acção, como sobretudo por meio das manifestações discursivas que essa acção possibilitou, se não mesmo exigiu. (...)” (1986, 9-11)

Realmente, com este intuito de pedir «auxílio a todas as práticas significantes que dizem respeito a uma vivência colectiva alargada», principalmente no que diz respeito à literatura, não somente seria de interesse a utilização dos *cordéis* clássicos, como «Magalona», «Imperatriz Porcina», «Donzela Teodora», como tão bem sugere Pinto-Ferreira, mas de todos aqueles *folhetos* brasileiros que

possam servir tanto de suporte de ensino (tais como as fábulas²¹⁹, a gramática em *corde*²²⁰, por exemplo), como de motivação para o ensino/aprendizagem.

CONCLUSÃO

As abordagens apresentadas neste capítulo centraram-se na exposição das directrizes estabelecidas como meta a alcançar na sociedade actual, voltada para o conhecimento e a informação. Neste âmbito, o indivíduo encontra-se numa constante adaptação, da qual decorre uma necessidade contínua de aprendizagem.

Neste contexto, a *literatura de cordel* é proposta como um possível veículo de transmissão de conhecimentos por se basear no conteúdo vivencial dos sujeitos. Por outro lado, o *corde* poderá ser considerado enquanto processo dialógico, assumindo o texto segundo os conceitos até agora desenvolvidos, no seu processo contínuo de construção e não como estrutura fechada.

²¹⁹ Cf. SEVERINO JOSÉ: 2001, 95-105.

²²⁰ Cf. DANTAS: 2004.

CAPÍTULO 7

Gêneros de texto e tipos de discurso

INTRODUÇÃO

Fazendo parte integrante do meu estudo a aplicação pedagógica da *literatura de cordel* no contexto educativo, não posso deixar de reflectir sobre a questão dos géneros. Como diz Maingueneau²²¹, é utopia pensar-se em um enunciado livre de qualquer coerção, e, embora o enunciador possa fazer escolhas entre várias possibilidades que lhe são oferecidas, “as coerções genéricas distribuem os lugares, circunscrevem os temas abordáveis, etc.”

Por este motivo, considero essencial para a minha pesquisa a proposta de Bronckart (1999) a partir da teoria do interaccionismo sóciodiscursivo, em que postula que as representações do agir dos sujeitos se constroem através de textos “articulados às necessidades, aos interesses e às condições de funcionamento das formações sociais no seio das quais são produzidos;”²²² Certas formas composicionais são estabilizadas e, embora sejam flexíveis e continuem em constante mudança no espaço histórico-social, a sua realidade material permanece, ficando disponíveis no intertexto como modelos indexados – são os géneros de texto. Por fazer parte do intertexto e por ser um modelo indexado, então todo novo texto empírico – como é o caso do texto produzido pelo aluno – pertence a um género. Por outro lado, são os tipos de discurso – também estudados por Bronckart – identificáveis nos textos que, articulados entre si por mecanismos de textualização e por mecanismos enunciativos, conferem a coerência sequencial e configuracional ao texto.

Ora, ao produzir um texto, o aluno apropria-se dos discursos dos *outros*, que tem interiorizados e que, na dinâmica própria da aprendizagem e do seu desenvolvimento, torna seus.²²³ Da mesma forma, apropria-se dos géneros disponíveis no intertexto. Os tipos de discurso que utilizará traduzirão a forma de ancoragem espaço-temporal dos mundos discursivos. Nessa perspectiva,

²²¹ Cf. MAINGUENEAU: 1989, 39.

²²² Cf. BRONCKART: 1999, 72.

²²³ Cf. a teoria vygotskiana, que não será aqui desenvolvida.

os seus textos são eminentemente dialógicos e polifónicos, estando em permanente diálogo com outros textos e com as vozes presentes, passadas e futuras.

Neste capítulo, portanto, serão abordados os géneros de texto e os tipos de discurso que podem ser trabalhados em sala de aula, no âmbito dos programas curriculares vigentes, ou em situações de aprendizagem ao longo da vida, tendo por material de base um *folheto de cordel*. Em 7.1., introduzirei referências teóricas sobre os géneros de texto e, em 7.2., sobre os tipos de discurso; neste item será ainda incluído um estudo de caso, com a análise do *cordel: As discussões do Zé do Tabaco com o Dr. Saúde*, de Gonçalo Ferreira da Silva.

7.1. GÉNEROS DE TEXTO

Nesta secção serão apresentadas as noções de géneros partindo-se da noção fundadora de Bakhtin e estendendo-se às considerações de ordem teórica e didáctica de Bronckart, Schneuwly, Dolz, Coutinho e Koch.

7.1.1. NOÇÃO FUNDADORA: BAKHTIN

A pesquisa sobre os géneros textuais parte dos estudos de Bakhtin sobre os géneros do discurso, em sua obra *Estética da Criação Verbal*. Bakhtin demonstra que, estando todos os campos da actividade humana ligados à

linguagem, todo texto constitui um exemplar de um determinado género²²⁴, e que a comunicação verbal só é possível por meio de algum género.

”Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o carácter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana (...) O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, e acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente* estáveis de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*.” (2003, 261-262)

Gêneros do discurso são, para este autor, esses «tipos relativamente estáveis de enunciados» marcados sócio-historicamente e dotados de características temáticas, composicionais e estilísticas próprias. Como o carácter e as formas dos campos da actividade humana são heterogêneos, os géneros também apresentam uma grande heterogeneidade, incluindo desde simples diálogos ligados aos campos de actividades sociais quotidianas de relações humanas – géneros primários – até teses científicas, relacionadas com os complexos campos público de interacção social – géneros secundários – geralmente mediados pela escrita. Contudo, uma vez que o género não é meramente

²²⁴ Entre os géneros do discurso podem-se mencionar: anúncios, avisos, cartas, catálogos, receitas culinárias, manuais de instrução, artigos e reportagens de jornais, requerimentos, procurações, anedotas, etc.

textual, a noção de género não pode ser confundida com a de *tipo de texto* (narrativo, descritivo, expositivo, injuntivo, argumentativo),

Por seu carácter social, Bakhtin reconhece que os géneros estão sujeitos a mudanças decorrentes da evolução da sociedade nos seus diversos ramos do conhecimento.²²⁵

É a língua escrita o instrumento que propicia ao aprendente a destreza para lidar com a diversidade dos textos, de modo que alcance os seus objectivos e satisfaça as suas necessidades, tanto no âmbito da escola, como no meio em que vive. Realmente, como diz Bakhtin,

”não existissem os géneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível.” (2003 b, 283)

7.1.2. OUTRAS PERSPECTIVAS

Bronckart chama *géneros de texto* e *tipos de discurso*, ao que Bakhtin chamou respectivamente *géneros do discurso* e *tipos de texto*. Segundo Bronckart²²⁶, todo texto oral ou escrito pertence a um determinado género que, embora “com fronteiras nem sempre bem estabelecidas”,²²⁷ possui segmentos “que podem ser identificados com base em suas propriedades lingüísticas”²²⁸. É na medida em que, necessariamente, todo texto se inscreve em um conjunto de textos, ou em um género, que este autor adopta a expressão género de texto, em vez de género do discurso, como o faz Bakhtin.

²²⁵ Um exemplo actual desta mudança pode ser facilmente observado na evolução rápida que têm vindo a sofrer os meios de comunicação.

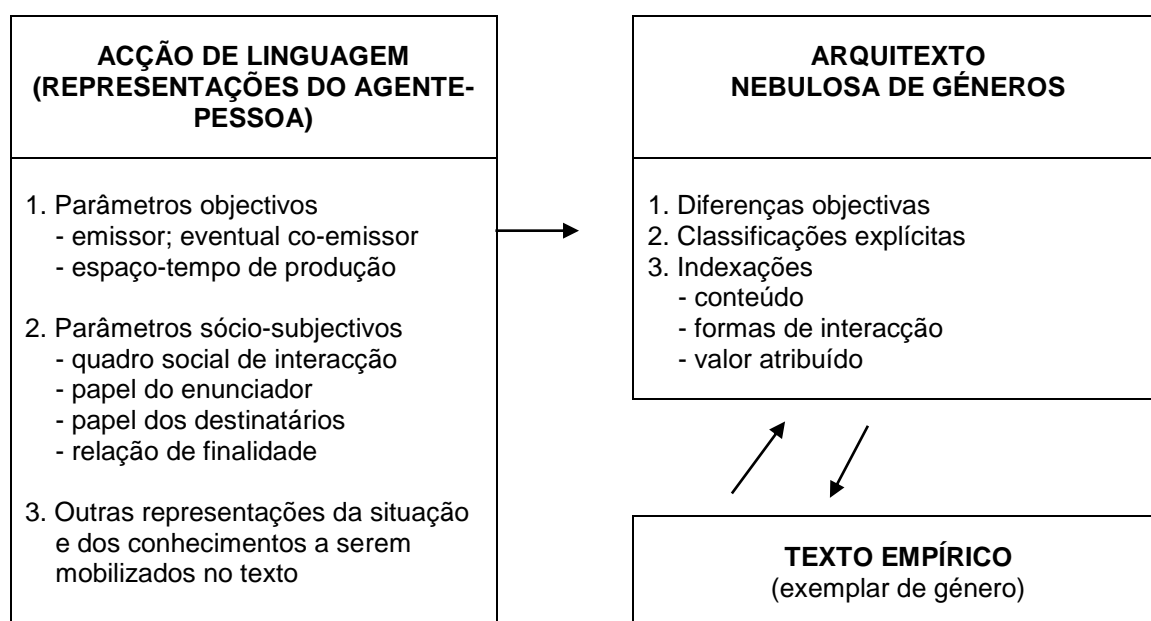
²²⁶ Cf. BRONCKART: 1999, 72-75.

²²⁷ Cf. BRONCKART: 1999, 74.

²²⁸ Cf. BRONCKART: 1999, 75.

Para Bronckart, os *gêneros de texto* constituem “configurações de escolhas”²²⁹ dentre as que estão momentaneamente cristalizadas ou estabilizadas pelo uso. Esta restrição temporal deve-se ao facto de os gêneros sofrerem necessariamente uma mudança com o tempo. Para além disto, como todas as realizações humanas, podem ganhar autonomia, tornando-se “disponíveis para a expressão de outras finalidades”²³⁰ e ser objecto de avaliações “no termo das quais eles se encontram afectados de diversas *indexações*” (referencial, comunicacional e cultural).

No processo de produção textual intervêm três elementos: a acção de linguagem²³¹, o arquiteyto²³² e o texto empírico, que podem ser representados pelo seguinte esquema:



QUADRO 2: Processo de produção textual (BRONCKART: 2006, 146)

²²⁹ Cf. BRONCKART: 2006, 143.

²³⁰ Cf. BRONCKART: 2006, 144 (as duas últimas citações do parágrafo).

²³¹ Cf. BRONCKART: 1999, 42: “A tese central do interacionismo sócio-discursivo é que a ação constitui o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem.” Como «actividade de linguagem» Bronckart subentende o termo *discurso*. (2005, 59).

²³² Por *arquiteyto* Bronckart compreende a organização dos textos preexistentes, mesmo que fluída. (2005, 63)

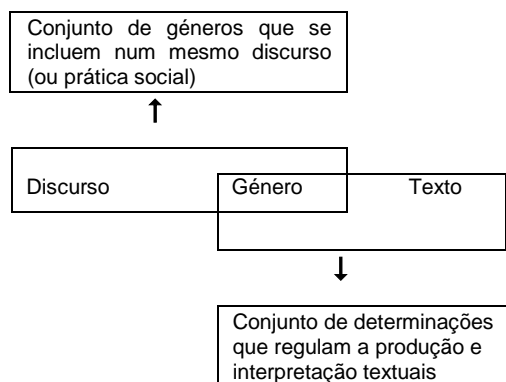
O agente produtor de um novo texto encontra-se na situação de «acção pela linguagem», que somente é operante através das representações construídas por ele, ou seja, os parâmetros objectivos e sócio-subjectivos da acção de linguagem e as demais representações da situação e dos conhecimentos a serem mobilizados no texto. O texto é elaborado na medida em que são mobilizados os recursos lexicais e sintácticos da língua, de acordo com os modelos de organização textual que ela dispõe. Os textos podem então ser definidos como

“(...) os correspondentes empírico/linguístico das actividades de linguagem de um grupo.”

Na mesma linha de pensamento de Bronckart, Coutinho demarca a diferença entre *gêneros de discurso* e *gêneros de texto*,

“pode dizer-se que um género liga um texto a um tipo de discurso (Rastier: 1989, 40). Esta formulação põe em evidência que as expressões *gêneros de discurso* e *gêneros de texto* permitem focalizar aspectos diferentes: usando a primeira formulação, estabelece-se uma relação de pertença, isto é, fala-se de géneros que pertencem a (ou se incluem em) determinada prática social (ou discurso); no segundo caso, tomam-se em consideração as codificações que se impõem às tarefas de produção e de interpretação textuais.” (2005, 80)

Para melhor elucidar a questão, esta autora apresenta um esquema, sublinhando o facto de que a opção por uma ou por outra formulação depende do objecto da análise:



QUADRO 3: Gêneros de texto e gêneros de discurso

7.1.3. O DOMÍNIO DOS GÊNEROS DE TEXTO

Koch, no Brasil, assim como Bronckart, Schneuwly e Dolz, dentre outros pesquisadores da Universidade de Genebra, têm dado um relevo especial ao papel dos gêneros na aprendizagem.

Koch (2004) é da opinião que o estudo de gêneros variados deve constituir uma preocupação da escola, pelas práticas sociais que os determinam, pelo seu papel na aprendizagem contínua da fala e da escrita, pelas opções estilísticas que lhes são próprias e pela sua construção composicional. Nas várias situações de interação verbal, a competência sociocomunicativa dos interlocutores permite-lhes desenvolver uma competência que lhes possibilita optar entre diversos gêneros constituídos em situações de comunicação quotidianas (diálogo, conversa telefónica, anedotas, bilhetes, e-mail, etc.) e interagir correctamente em cada uma dessas práticas, por terem conhecimento, pelo menos intuitivo, de estratégias de construção e interpretação dos textos de cada género. A aquisição de gêneros secundários, mais complexos e muitas vezes mediados pela escrita, contudo, depende normalmente de uma aprendizagem formal, necessitando de serem trabalhados em sala de aula.

Schneuwly (1994) alerta para o facto de que os géneros contemplam os elementos centrais de toda a actividade humana: o sujeito, a acção e o instrumento; os sujeitos (enunciadores) agem discursivamente numa situação predefinida (acção) seguindo uma série de parâmetros, auxiliados por um instrumento semiótico (género). O domínio do género significaria o próprio domínio da situação comunicativa, podendo ser desenvolvido por meio do ensino/aprendizagem das aptidões necessárias para a sua produção. Em conjunto com Dolz, lança a hipótese de os géneros – vistos como formas relativamente estáveis, que permitem estabilizar os elementos formais e rituais das práticas de linguagem – fornecerem um suporte nas situações de comunicação e serem um termo de referência para a aprendizagem.

Bronckart (1994), com o qual concordo, e cujo ponto de vista é adoptado no decorrer deste trabalho, defende que uma acção de linguagem exige do agente produtor a competência para tomar várias decisões: a escolha do género no âmbito do intertexto, levando em consideração os objectivos visados, o lugar social, os papéis dos participantes e a própria prática social na qual se encontram inseridos; a adaptação do modelo do género aos seus valores particulares, adoptando um estilo próprio ou contribuindo para mais uma transformação do modelo. Os géneros são concebidos como resultado das diferentes espécies de textos elaborados nas actividades de linguagem²³³ em funcionamento nas formações sociais.²³⁴ Desta forma, todo o novo texto

²³³ Cf. BRONCKART : 2004 b, 102: “N’étant pas maîtres de l’usage, nous ne pouvons néanmoins qu’enregistrer cet emploi du terme de discours comme équivalent de celui d’activité langagière.”

²³⁴ Cf. BRONCKART: 1999, as formações sociais elaboram diferentes textos com características relativamente estáveis, que ficam disponíveis para uso do agente produtor, em função dos seus interesses e necessidades.

empírico pertence a um género, uma vez que é elaborado com base no modelo de um género.

A proposta metodológica de Bronckart insere-se na sua abordagem interaccionista sóciodiscursiva da didáctica do texto, numa tentativa de estudar as produções verbais a partir das relações de interdependência entre as características textuais e as contextuais. Ao produzir o seu texto, o sujeito mobiliza representações do contexto de produção²³⁵ (ou situação comunicativa) e do conteúdo temático²³⁶, entre as representações de três mundos que tem interiorizados: o mundo físico (as propriedades materiais do seu meio ambiente), o mundo social (as normas, as regras, os valores do seu grupo) e o mundo subjectivo (as características próprias de cada ser humano, construídas na interacção social).

Assim, para Bronckart, todo texto resulta de um comportamento verbal concreto e de um acto realizado em um contexto físico, uma vez que o sujeito agente se encontra nas coordenadas do tempo e do espaço. Tal contexto pode ser definido: (a) pelo seu lugar (físico) de produção; (b) pelo momento de produção (extensão de tempo necessária para a produção); (c) pelo emissor (pessoa/máquina que produz o texto oralmente ou por escrito); (d) pelo receptor (quem pode perceber/receber concretamente o texto).

Além disso, todo o texto inscreve-se em contexto sócio-subjectivo, composto de quatro parâmetros principais, a saber: (a) o lugar social (o modo de interacção em que o texto é produzido: família, escola, mídia, etc.); (b) a posição social do emissor (professor, pai/mãe, supervisor hierárquico, amigo, etc.); (c) a posição social do receptor (aluno, subordinado, colega, amigo, etc.);

²³⁵ Cf. BRONCKART: 1999, 93: “O contexto de produção pode ser definido como o conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado (...) acentuaremos exclusivamente os fatores que exercem uma *influência necessária* (mas não mecânica) sobre a organização dos textos.”

²³⁶ Cf. BRONCKART: 1999, 93: “O conteúdo temático (ou referente) de um texto pode ser definido como o conjunto das informações que nele são explicitamente apresentadas, isto é, que são traduzidas no texto pelas unidades declarativas da língua natural utilizada.”

(d) o objectivo da interacção (os possíveis efeitos no destinatário, do ponto de vista do enunciador).

Desta forma, sendo a escola, sem dúvida, o lugar onde são adquiridas as formas de produção de textos, é preciso ter-se em conta que o aluno não deve produzir textos assumindo somente o papel de aluno; nem escrever tendo como destinatário somente o seu professor; e nem tão-pouco com um único objectivo, o de ser avaliado, mas que tenha a possibilidade de escrever a partir de diferentes lugares sociais e para diferentes interlocutores, com objectivos variados e empregando géneros discursivos que atendam às necessidades das condições de produção pretendidas.

Saliento ainda a importância de o professor trabalhar com a maior variedade possível de géneros, tanto aqueles com os quais os seus alunos têm um maior contacto, quanto os que necessitam dominar para ampliar a sua competência de actuação social

7.2. TIPOS DE DISCURSO

Baseado em estudos de Benveniste²³⁷ e Weinrich²³⁸, Bronckart postula que os mundos discursivos²³⁹ se constroem

“com base em dois sub conjuntos de operações. As primeiras explicitam a relação existente entre as coordenadas gerais que organizam o

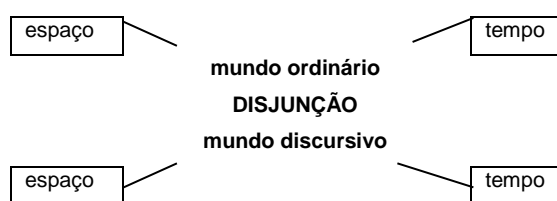
²³⁷ Cf. BENVENISTE: 1966, 238-242: Os tempos dos verbos franceses distribuir-se-iam em dois sistemas ao mesmo tempo distintos e complementares que traduziriam dois planos diferentes de enunciação, o da história (relatar o passado sem implicação de traços do locutor) e o do discurso (com a mobilização do locutor, inclusive para influenciar o destinatário)

²³⁸ Citado por Bronckart: 1999, 150: (Weinrich, H. *Les temps*. Paris:Seuil, 1973, 23): Weinrich também estabeleceu uma distinção entre os tempos do comentar e do narrar, que veiculariam conteúdos diversos; chamou-os “mundo do comentado” e “mundo do narrado”.

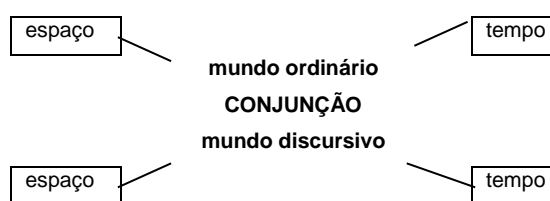
²³⁹ Cf. 5.1. Nota de Rodapé 209, *supra*.

conteúdo temático de um texto e as coordenadas gerais do mundo ordinário em que se desenvolve a ação de linguagem de que o texto se origina. As segundas dizem respeito, mais especificamente, ao relacionamento entre, de um lado, as diferentes instâncias de agentividade (personagens, instituições, etc.) e sua inscrição espaço-temporal, tais como são mobilizadas em um texto, e de outro, os parâmetros físicos da ação de linguagem em curso (agente-produtor, interlocutor eventual e espaço-tempo de produção.” (1999, 152)

Na organização do conteúdo temático do texto, ou os factos são organizados a partir de uma ancoragem em uma origem espácio-temporal (factos passados, atestados, da ordem da história) – sendo, então, narrados; ou não são ancorados em nenhuma origem específica (factos acessíveis no mundo ordinário), sendo, então, expostos. Quando o agente de linguagem provoca uma ruptura entre o mundo ordinário e o discursivo, passa a narrar um mundo discursivo disjuncto do mundo ordinário de onde se origina a acção de linguagem – ruptura essa marcada no espaço e no tempo (como por exemplo: Ontem... no café). Quando, porém, ocorre uma conjunção dos dois mundos, ele expõe o mundo discursivo nas mesmas coordenadas de espaço-tempo do mundo ordinário.



QUADRO 4: A ordem do NARRAR



QUADRO 5: A ordem do EXPOR

Como se pode observar nos quadros 4 e 5, a partir da oposição binária espaço/tempo, são distinguidos dois mundos: o da ordem do *narrar* e o da ordem do *expor* que combinados permitem definir quatro mundos discursivos: o *mundo do expor implicado*, o *mundo do expor autónomo*, o *mundo do narrar*

implicado e o mundo do narrar autónomo, que dão origem a quatro tipos de discurso: discurso interactivo, discurso teórico, relato interactivo e narração.

COORDENADAS GERAIS DOS MUNDOS			
relação ao acto de produção		conjunção EXPOR	disjunção NARRAR
		implicação	discurso interactivo relato interactivo
		autonomia	discurso teórico narração

QUADRO 6: Coordenadas gerais dos mundos (Baseado em BRONCKART: 199, 157)

Bronckart define, então, os tipos de discurso como

”formas lingüísticas que são identificáveis nos textos e que traduzem a criação de mundos²⁴⁰ discursivos específicos, sendo esses tipos articulados entre si por mecanismos de textualização e por mecanismos enunciativos que conferem ao todo textual sua coerência seqüencial e configuracional.” (1999, 149)

7.2.1. O DISCURSO INTERACTIVO²⁴¹

”Quer se apresente na forma de diálogo (...) ou de monólogo (...), quer tenha sido produzido oralmente (...) ou por escrito (...), o discurso interactivo caracteriza-se, em primeiro lugar, pela presença de unidades que remetem à própria interação verbal, quer seja real, quer seja encenada, e ao carácter conjunto-implicado do mundo discursivo criado.” (Bronckart: 1999, 167, 168)

²⁴⁰ Cf. 5.1. Nota de Rodapé 209, *supra*.

²⁴¹ Cf. BRONCKART: 1999: a descrição das propriedades dos tipos linguísticos apresentada refere-se à língua francesa. Faz-se necessária, portanto, a sua adaptação para o português. (p. 165) Devido à dificuldade em designar os tipos de discurso, o autor sugere que se esteja mais atento às definições e análises do que aos próprios termos. (p. 183)

DISCURSO INTERACTIVO
Carácter dialogado/ monologado e escrito/oral
Presença de numerosas frases não declarativas: interrogativas, imperativas e exclamativas.
Marcas que atestam as relações de conjunção e implicação
■ Presença das formas do presente e pretérito perfeito e ainda uma forma do futuro perifrástico com <i>ir + infinitivo</i> .
■ Presença de unidades que remetem a objectos acessíveis aos interactantes, ao espaço ou ao tempo de interacção (ostensivos, deícticos espaciais e temporais).
■ Presença de nomes próprios, assim como de verbos, pronomes e adjectivos de primeira e segunda pessoa do singular e do plural (3ª, no Português do Brasil), que remetem directamente aos protagonistas da interacção verbal e que têm, por isso, um valor exofórico.
■ Presença do pronome indefinido <i>on</i> (em língua portuguesa: <i>se, a gente</i> – enquanto índice de indeterminação do sujeito), como pronome de primeira pessoa do singular ou do plural.
Outras características
■ Presença de anáforas pronominais, por oposição às anáforas nominais
■ Presença de auxiliares de modo: <i>poder</i> , assim como auxiliares com valor pragmático: <i>querer, dever, ser preciso</i> .

QUADRO 7: Discurso interactivo

7.2.2. O DISCURSO TEÓRICO

”O discurso teórico é, em princípio, monologado e escrito e esse carácter se traduz principalmente pela ausência de frases não declarativas.”
(Bronckart: 1999, 171)

DISCURSO TEÓRICO
Carácter monologado e escrito
Traduz-se em particular pela ausência de frases não declarativas
Marcas que atestam as relações de conjunção e autonomia
<ul style="list-style-type: none"> ■ Dominância das formas do presente e ausência quase total de formas do futuro. ■ Presente e <i>passé composé</i> com valor genérico (ao contrário do discurso interactivo, no que apresentam normalmente valor deíctico).
<ul style="list-style-type: none"> ■ Ausência de unidades – como os deícticos espaciais e temporais – que reenviem para os parâmetros do contexto de produção (agentes, espaço, tempo).
<ul style="list-style-type: none"> ■ Ausência de nomes próprios e de pronomes de 1ª e 2ª pessoas do singular (com valor claramente exofórico). A ocorrência de formas de 2ª pessoa do plural e de “on” não reenvia para os protagonistas concretos, mas para pólos inerentes a qualquer interacção verbal.
<ul style="list-style-type: none"> ■ Presença de múltiplos organizadores com função lógico-argumentativa
Processos metatextuais, intratextuais e intertextuais
<ul style="list-style-type: none"> ■ Os processos metatextuais, apresentados como estratégias de evidenciação de certos segmentos do texto. aspas e reformulações parentetizadas.
<ul style="list-style-type: none"> ■ Os processos intratextuais e intertextuais correspondem a reenvios para outras partes do texto (ex.asteriscos que reenviam para outras definições, no mesmo dicionário) ou para o intertexto científico (ex.: anotações explícitas de obras/capítulos de referência).
Outras características
<ul style="list-style-type: none"> ■ Elevada frequência de anáforas (pronominais e nominais) bem como de processos de construção de referência intratextual.
<ul style="list-style-type: none"> ■ Presença de numerosas frases passivas (frequentemente passivas truncadas)

QUADRO 8: Discurso teórico (Cf. COUTINHO: 2003, 115, que cita BRONCKART: 1996, 172-175.)

7.2.3. O RELATO INTERACTIVO

”O relato interactivo é um tipo de discurso, em princípio monologado,

que se desenvolve numa situação de interação que pode ser real (e originalmente oral) ou posta em cena, num quadro de um gênero escrito (...).” (Bronckart: 1999, 175)

RELATO INTERACTIVO
Carácter em princípio monologado / escrito
Traduz-se em particular pela ausência de frases não declarativas
Marcas que atestam as relações de disjunção e implicação
<ul style="list-style-type: none"> ■ Dominância de um subsistema de tempos dos verbos ou ainda dos tempos narrativos composto por dois tempos dominantes: pretérito perfeito e pretérito imperfeito. A estes estão associados, às vezes, formas do mais-que-perfeito, do futuro do presente ou do futuro do pretérito.
<ul style="list-style-type: none"> ■ Presença de organizadores temporais (advérbios, sintagmas preposicionais, coordenativos, subordinativos, etc.) que decompõem o NARRAR, desenvolvido a partir de marcadores de origem espaço-temporal, explícitos ou não.
<ul style="list-style-type: none"> ■ Presença de pronomes e adjectivos de primeira e segunda pessoa do singular e do plural, que remetem directamente aos protagonistas da interacção verbal em cujo quadro o relato se desenvolveu.
Outras características
<ul style="list-style-type: none"> ■ Presença dominante de anáforas pronominais, às vezes associadas às nominais (repetição fiel do sintagma antecedente).

QUADRO 9: Relato interactivo

7.2.4. A NARRAÇÃO

”A narração é um tipo de discurso geralmente escrito e sempre monologado, que, conseqüentemente, comporta apenas frases declarativas.” (Bronckart: 1999, 178)

NARRAÇÃO
Carácter monologado e geralmente escrito
Traduz-se em particular pela presença exclusiva de frases declarativas
Marcas que atestam as relações de disjunção e de autonomia
<ul style="list-style-type: none"> ■ Presença dos tempos da história ou dos tempos narrativos: o pretérito perfeito e o pretérito imperfeito. A estes tempos são acrescidas as formas que marcam uma relação de retroacção: o mais-que-perfeito composto e o mais-que-perfeito simples, assim como o futuro do pretérito e formas complexas (auxiliar no imperfeito + infinitivo).
<ul style="list-style-type: none"> ■ Presença de organizadores temporais (advérbios, sintagmas preposicionais, coordenativos, subordinativos, etc.) que decompõem o NARRAR que se desenvolve, a partir da origem espaço-temporal, sendo ela explícita ou não.
<ul style="list-style-type: none"> ■ Ausência de pronomes e adjectivos de primeira e de segunda pessoa do singular e do plural (3ª no Português do Brasil), que remetem directamente ou ao agente produtor do texto ou a seus destinatários.
Outras características
<ul style="list-style-type: none"> ■ Presença conjunta de anáforas pronominais e nominais; estas últimas apresentam-se, geralmente, como uma retomada do sintagma antecedente, por substituição lexical.

QUADRO 10: Narração

7.2.5. TIPOS DE DISCURSO: ESTUDO DE CASO

Tendo por base os conceitos desenvolvidos neste capítulo, procederei, a seguir, à análise do *cordel: Discussões do Zé do Tabaco com o Doutor Saúde*²⁴², que servirá de texto-base para o trabalho de reescrita constante na pesquisa efectuada junto a escolas.

²⁴² Cf. texto em 5.2, *supra*.

01	nomes próprios que remetem directamente aos protagonistas da interacção verbal
02	adjectivos que remetem directamente aos protagonistas da interacção verbal
03	pronomes de 1ª, 2ª, 3ª (na variante do Português do Brasil) no singular e no plural, que remetem directamente aos protagonistas da interacção verbal
04	verbos de 1ª, 2ª, 3ª (na variante do Português do Brasil) no singular e no plural, que remetem directamente aos protagonistas da interacção verbal
05	formas verbais do presente
06	formas verbais do futuro
07	formas verbais do futuro perifrástico
08	formas verbais do pretérito perfeito simples ou composto
09	formas verbais do pretérito imperfeito simples ou composto
10	verbo auxiliar de modo: <i>poder</i>
11	verbo auxiliar <i>querer</i> com valor pragmático
12	verbo auxiliar <i>dever</i> , <i>ter de</i> com valor pragmático
13	verbo na forma imperativa
14	frases exclamativas
15	frases interrogativas
16	frases passivas
17	deícticos espaciais
18	deícticos temporais
19	anáforas nominais
20	anáforas pronominais
21	organizadores espaciais
22	organizadores temporais
23	organizadores com valor lógico-argumentativo e modulações lógicas
24	aspas como processo intertextual ou intratextual para evidenciar segmentos do texto

QUADRO 11: Marcas dos tipos de discurso

Na arquitectura geral interna do texto, será analisada especialmente a infra-estrutura geral, tal como exposta na apresentação do modelo de Bronckart, ao nível do plano dos tipos de discurso. Para tanto, foram consideradas as unidades lingüísticas que se encontram no quadro acima¹ e que serão apontadas no âmbito da análise dos textos. A cada marca foi atribuído um número, para facilitar o seu reconhecimento.

Das configurações de unidades dos tipos lingüísticos estabelecidas por Bronckart²⁴³, encontrei no *cordel* citado a presença de unidades características do *discurso interactivo*, do *discurso teórico*, do *relato interactivo* e da *narração*. Este estatuto misto decorre da própria constituição do texto, nas suas diferentes formas de interacção. Além do diálogo entre personagens presente em quase todo o *cordel*, o poeta faz um ponto da situação, narrando o que tem vindo a acontecer com uma das personagens; fornece elementos científicos sobre o problema tratado; procura ainda estabelecer um contacto directo com o leitor/ouvinte, levando-o em conta, solicitando a sua atenção, procurando a sua aprovação.

No discurso *interactivo* pode-se notar que a interacção é marcada por turnos de fala, ou pela inclusão do receptor no diálogo, pelo enunciador.

As marcas do discurso interactivo que se encontram neste texto são:

A presença de um adjectivo que remete directamente para um protagonista da interacção verbal (2):

"Cale a sua boca **suja** (2)"

²⁴³ Cf. BRONCKART: 1999, 165-189. Bronckart apresenta "um conjunto de unidades que são co-ocorrentes em um mesmo tipo de discurso (...) centrando-[se] no papel que as unidades desempenham na operação das marcações constitutivas dos tipos": (a) o discurso interactivo; (b) o discurso teórico; (c) o relato interactivo; (d) a narração.

A presença de pronomes (3) de primeira e segunda (terceira: você(s), na variante do Português do Brasil) pessoas do singular e do plural que remetem directamente para os protagonistas da interacção verbal – portanto, com valor exofórico:

”**Eu** (3) já vendi meu peixe”
(estrofe XXI)

”**Você** (3) é escravizado (...)”
(estrofe XVII)

A presença de verbos de 1ª e 2ª pessoas que remetem aos protagonistas da interacção verbal (4) / forma verbal do presente simples (5):

”**Fumo**²⁴⁴ (4) (5) porque **considero** (4) (5)
um uso muito importante,
com um cigarro entre os dedos
me **sinto** (4) (5) mais elegante
portanto não me **desfaço** (4) (5)
da profissão de fumante”
(estrofe VII)

A presença do futuro do presente do indicativo e do futuro do conjuntivo (6):

“Atente que você vive
num mundo de fantasia,
você **será** (6) vencedor
se **puder** (6) dizer um dia: (...)”
(estrofe XXIV)

A presença do futuro perifrástico (7):

²⁴⁴ Os itens a analisar nos textos do *cordele* e nas produções dos alunos aparecerão marcados, por mim, em negrito.

porém a minha maneira
de ser eu não **vou mudar**. (7)
(estrofe XXI)

A presença de formas verbais no pretérito perfeito (8):

Eu já **vendi** (8) meu peixe
(estrofe XXI)

A presença do verbo auxiliar de modo: poder (10):

"(...) eu **posso** (10) sofrer com ela"
(estrofe IX)

A presença de frases imperativas (13):

"Pois **vá** (13) fumar no fumódromo"
(estrofe XII)

"**Conserve** (13) -o sempre fechado (...)"
(estrofe XII)

A presença de uma frase interrogativa (15)

"– **Você já viu nesse mundo**
no mais distante lugar
alguém com duzentos anos
porque parou de fumar?"

A presença de deícticos temporais que remetem ao tempo da interação (18):

"Meu amigo, há uma lei
Até aqui (18) não cumprida"
(estrofe VI)

"É tanto que **agora** (18) vamos
fazer uma comissão"
(estrofe XXVI)

A presença de anáforas nominais (19) e pronominais (20):

"quem não fuma sai da **vida**
não é arrancado **dela**" (20). (retoma da unidade lexical com pronominalização)
(estrofe XXII)

"que se forme a tal **camada**
eu posso sofrer com **ela**" (20) (estrofe IX)
(retoma da unidade lexical com pronominalização)

"Quem não fuma, **meu amigo**" (19), (estrofe XXII)
(retoma com substituição lexical de "Zé do Tabaco")

"Vamos todos dar um basta
aos **cigarros**, à **nicotina**" (19) (retoma com substituição lexical)
(estrofe XXIII)

Como Bronckart observa, no *relato interactivo* estão presentes dois tempos nitidamente dominantes: o pretérito imperfeito e o pretérito perfeito, associados às vezes com o futuro do presente e o futuro do pretérito. No *cordel* analisado, encontram-se segmentos do *relato interactivo* como mostram, por exemplo, as seguintes marcas:

A presença do pretérito perfeito (8):

"Eu já **vendi** (8) meu peixe"
(estrofe XXI)

A presença do pretérito imperfeito:

”pois venci quem me **vencia**” (9)
(estrofe XXIV)

A presença de organizadores espaciais (21)

”Se você acha que pode
fumar livre **em qualquer roda** (21)”

Da narração, encontram-se no texto alguns segmentos, como mostram, por exemplo, as seguintes marcas:

A presença de formas verbais no pretérito perfeito (8)

”**Esgotou** (8) a paciência
dos próprios familiares
que **abandonaram** (8) a casa (...)”
(estrofe III)

A presença de formas verbais no pretérito imperfeito (9)

”Zé do Tabaco **tossia** (9),
quando **parava** (9) uns segundos (...)”
(estrofe II)

A presença de organizadores temporais (22), tais como o sintagma preposicional ou o subordinativo “que decompõem o NARRAR desenvolvido a partir da origem espaço-temporal, explícita ou não”²⁴⁵:

²⁴⁵ Cf. BRONCKART: 1999, 175.

"**Ao longo da** (22) longa noite
Zé do Tabaco tossia,
quando (22) parava uns segundos
novo cigarro acendia"
(estrofe II)

Do discurso teórico encontram-se:

A presença de formas verbais do presente

"Sobre os seus órgãos internos
principalmente o pulmão
se **forma** (5) espessa camada (...)"
(estrofe VIII)

A presença de frases passivas (16):

"Você **é escravizado** (...)" (16)
(estrofe XVII)

Quem não fuma sai da vida
Não **é arrancado** (16) dela (...)"
(estrofe XXII)

A presença de organizadores com valor lógico-argumentativo (23)

"Sei que todos nós morremos
(...) **mas** (23) aquele que não fuma
atenua sofrimento (...)"
(estrofe XVI)

Concluindo-se, no *cordel Discussões do Zé do Tabaco com o Doutor Saúde* encontram-se os quatro tipos de discurso sugeridos por Bronckart. Nas estrofes I a V e XXVIII, verifica-se, através das marcas acima apontadas, um segmento da *narração*; nas demais estrofes ocorre o *discurso interactivo*, com segmentos do *discurso teórico* e do *relato interactivo*, conforme os exemplos constantes da análise acima.

Com a finalidade de sistematização, e para futuras comparações que se façam necessárias, segue-se um quadro da distribuição dos dados obtidos, em que o texto analisado é referido como Tx⁰.

7.2.5.1. DISTRIBUIÇÃO DOS DADOS

	Tx ⁰
01	
02	x
03	x
04	x
05	x
06	x
07	x
08	x
09	x
10	x
11	
12	
13	x
14	
15	x
16	x
17	
18	x
19	x
0	x
21	x
22	x
23	x
24	

QUADRO 12: Distribuição de dados

CONCLUSÃO

Bakhtin postula que a língua elabora os seus próprios tipos relativamente estáveis de enunciados, que são chamados *géneros de discurso*, que não devem ser confundidos com os *tipos de texto*, que classifica em: narrativo, descritivo, expositivo, injuntivo, argumentativo.

Após evidenciar este ponto de vista, apresentei o de Bronckart, que tomo por base no meu trabalho, e que defende que todo texto se inscreve em um conjunto de textos, ou em um género (o *género de texto*). Na organização do conteúdo temático do texto, os factos são organizados a partir de uma ancoragem em uma origem espaço-temporal, sendo, então, narrados; ou não são ancorados em nenhuma origem específica, sendo então exposto: Daí resultam dois mundos: o da ordem do *narrar* e o da ordem do *expor* que, combinados, permitem definir quatro mundos discursivos: *o mundo do expor implicado*, *o mundo do expor autónomo*, *o mundo do narrar implicado* e *o mundo do narrar autónomo*, dando origem a quatro *tipos de discurso*: *o discurso interactivo*, *o discurso teórico*, *o relato interactivo* e *a narração*

O agente produtor escolhe o género no âmbito do intertexto, levando em consideração vários factores, entre os quais principalmente os seus objectivos, a prática social na qual se encontra inserido, a adaptação do modelo do género aos seus valores particulares, adoptando, então, um estilo próprio ou contribuindo para mais uma transformação do modelo.

Convém aqui reflectir sobre o facto de que os modelos de géneros dos quais fala Bronckart, embora com características «momentaneamente cristalizadas ou estabilizadas pelo uso» que os identifiquem, não se encontram estáticos no intertexto, mas certamente mantém entre si relações intertextuais, tanto no que diz respeito à sua forma composicional quanto ao seu conteúdo. Graças à sua competência metagenérica, o falante deve ser capaz de identificá-las, reconhecê-las e saber como usá-las adequadamente. De posse desta

competência metagenérica, é-lhe então inclusive possível manipular os géneros de texto, lançando mão de uma intertextualidade genérica, isto é, utilizando um género com a função de outro, como é o caso da utilização de *notícias*, *receitas culinárias*, ou até mesmo receitas contra a sinusite, no *cordel*.

As reflexões sobre os géneros de texto e os tipos de discurso, desenvolvidas neste capítulo, culminam com um estudo de caso que implica a análise do mesmo *cordel* que servirá de texto-fonte para a produção escrita em ambiente escolar. De acordo com as noções desenvolvidas por Bronckart, apresentei um quadro de distribuição de dados resultante da referida análise, o qual servirá de base de comparação com os quadros resultantes das análises dos textos produzidos pelos alunos, em 8.2.4. *infra*.

CAPÍTULO 8

PESQUISA DE CAMPO

INTRODUÇÃO

O capítulo 8. apresenta o trabalho de reescrita que constitui a base empírica da minha pesquisa. Procuro com ele demonstrar que o emprego do folheto de *cordel* pode inserir-se nas alternativas de ensino da leitura e da escrita, orientado pelas contribuições da linguística do texto e do discurso. A análise dos textos elaborados por alunos do ensino básico (5º e 9º anos) e de uma turma de uma universidade sénior (no âmbito da disciplina de Língua Portuguesa) são resultantes de uma intervenção didáctica centrada nos possíveis diálogos que se estabelecem nos géneros de texto e nos tipos de discurso, tendo por base o mesmo *cordel* utilizado em 5.2. *supra*. Os dados resultantes da análise serão distribuídos em tabelas para fins comparativos e levantamento de conclusões. A pesquisa contempla também uma análise das apreciações feitas pelos alunos relativamente ao género de texto utilizado – o *cordel*.

8.1. A PRODUÇÃO TEXTUAL NA SALA DE AULA

A produção de textos na sala de aula tem sido motivo de muitos estudos e de muitas pesquisas, visando propiciar ao aprendente, através da língua escrita, a competência para utilizar diferentes gêneros de texto que atendam às suas necessidades não somente no âmbito escolar, mas também e principalmente àquelas que se lhe deparam no seu dia-a-dia.

Como já anteriormente referido, seria impossível que o aluno – o agente produtor, segundo Bronckart – ao criar um texto tivesse de criá-lo «pela primeira vez no processo da fala»²⁴⁶, isto é, criá-lo como algo totalmente novo. Ao produzir um texto, ele acessa o seu repertório de modelos de textos, a que Bronckart chamou o *arquitexto*²⁴⁷, podendo actualizá-lo em qualquer momento do processo. Tendo na sua memória discursiva um acervo de formatos de texto, selecciona um em função de uma determinada prática discursiva e de uma finalidade específica. Sendo o género de texto regido por dois princípios: o de *adoção* e o de *adaptação*²⁴⁸, adopta um dos modelos já existentes em sua memória e adapta-o em função das várias circunstâncias situacionais, históricas ou sociais. Escolhe, da mesma forma, o(s) tipo(s) de discurso adequado(s) ao género de texto pelo qual optou, uma vez que com os tipos de discurso, na sua forma de tipo principal ou secundário, podem ser compostos todos os géneros de texto.

²⁴⁶ Cf. BAKHTIN: 2003, 283.

²⁴⁷ Cf. BRONCKART: 2004 b.

²⁴⁸ Cf. BRONCKART: 1999.

Pelo facto de ter de proceder a uma planificação interna segundo os formatos dos tipos de discurso, o aluno executará, deste modo, processos mentais e de linguagem implicados em interacções dialogais, raciocínios causais cronológicos implicados nas narrativas, e raciocínios de ordem lógica implicados nos discursos teóricos, por exemplo.

São estas interacções dialogais e os mecanismos envolvidos na reescrita do texto que serão de interesse observar na minha pesquisa em sala de aula. Serão explorados diferentes géneros de textos, tendo em mente a intertextualidade com o *cordel* que servirá de texto-base.

8.1.1. METODOLOGIA DA PESQUISA

Em linhas gerais, a metodologia a ser seguida durante a pesquisa nas escolas já foi descrita no item II da Introdução deste trabalho. Contudo, ainda há que explicitar alguns aspectos importantes.

O procedimento metodológico da pesquisa desenvolveu-se em quatro fases.

Primeiramente, em constante contacto com as professoras do ensino básico, caracterizaram-se as turmas; foram analisados os Programas do Ensino Básico e Secundário e estabelecidos os objectivos (QUADRO 13, *infra*), os conteúdos e os processos de operacionalização do trabalho (QUADROS 14 e 15, *infra*), e também discutidos os principais requisitos tanto para a produção textual como para a sua avaliação (em 8.1.3., *infra*).

O contacto com a Universidade Sénior de Évora somente foi possível através de telefone e Internet, o que dificultou o planeamento directo com a professora da turma. Para estes alunos não existe um programa definido e foi-me sugerida a utilização de uma ficha com indicações precisas do exercício de reescrita a

ser realizado. Acrescentei à ficha um breve questionário a solicitar informações sobre as suas opiniões a respeito do *cordel*.

Numa segunda fase, de posse dos trabalhos produzidos pelas três turmas de alunos, procedeu-se a uma análise dos mesmos e, em cada texto, foram delimitados os segmentos pertencentes aos quatro tipos de discurso relativos aos mundos da ordem do narrar e do expor, tendo como grelha de comparação o QUADRO 11, onde se encontram delimitadas as marcas dos tipos de discurso.

Uma vez recolhidos os dados, estes foram apresentados nos QUADROS de distribuição 20, 23 e 26, posteriormente comparados com o QUADRO 12, onde se encontram os dados recolhidos na análise do texto-base, o *cordel: Discussões do Zé do Tabaco com o Doutor Saúde*, de Gonçalo Ferreira da Silva.

Na fase final, estabeleceu-se a ligação dos dados obtidos com o dialogismo e a polifonia presentes nos textos analisados.

8.1.1.1. CARACTERIZAÇÃO DAS TURMAS

As turmas de 5º e 9º anos pertencem a uma Escola Básica de Primeiro e Segundo Graus de Benavente.

A turma do 5º ano, com dezanove alunos, dos quais dezoito participaram desta pesquisa, é composta por dez rapazes e oito raparigas, com idades compreendidas entre os nove e os dez anos. Na sua maioria, pertencem à chamada classe média; um pai e uma mãe cursaram o ensino médio; oito pais e seis mães, o ensino secundário; e um pai e sete mães, o ensino superior. É uma turma interessada, aplicada, trabalhadora e que, além de tudo, tem o acompanhamento dos pais em casa.

A turma do 9º ano, com dezoito alunos, é composta por dez rapazes e oito raparigas, estando onze deles fora da escolaridade obrigatória. Dois pais e uma mãe sabem ler e escrever (não têm a 4ª classe); dois pais e quatro mães cursaram o 6º ano, quatro pais e duas mães, o 9º ano; seis pais e quatro mães, o ensino secundário; uma mãe tem bacharelato e quatro pais e quatro mães cursaram o ensino superior. Apenas cinco dos alunos da turma não apresentaram níveis negativos durante o percurso escolar e 47,6% dos alunos da turma apresentaram nível negativo em Língua Portuguesa no ano lectivo anterior. A professora segue um plano de pedagogia diferenciada, procurando desenvolver as competências em défice e potenciando as competências dos que as têm desenvolvidas.

Os dezassete alunos da Universidade Sénior de Évora que participaram desta pesquisa fazem parte do Curso de Língua Portuguesa. As suas idades variam entre os 53 e os 84 anos. Os níveis de escolaridade são muito diversificados: um fez a 3ª classe, oito fizeram a 4ª classe, um fez o 6º ano, três completaram o 9º ano (antigo 5º do liceu), e quatro terminaram o ensino secundário (antigo 7º ano)

8.1.1.2. SUGESTÕES NO ÂMBITO DOS 5º E 9º ANOS BASEADAS NO PROGRAMA DO ENSINO BÁSICO

Com base nos programas oficiais para o ensino básico, foram elaboradas sugestões para utilização com as referidas turmas, de acordo com o interesse demonstrado aquando da apresentação e discussão do tema.

Os objectivos constantes do Programa de Ensino Básico compreendem:

OBJECTIVOS: participar, ao longo da educação básica, em situações educativas tais como:
- audição orientada de registos de diferentes variedades do Português

- actividades que propiciem a participação eficaz e adequada em diversas situações de interacção (debates, exposições, entrevistas, sínteses)
- actividades de elaboração de vários tipos de textos compositivos

QUADRO 13: Objectivos do ensino de Língua Portuguesa – Ensino Básico

Como se poderá facilmente observar, a utilização do *cordel* como texto-fonte para a reescrita vai de encontro aos objectivos do ensino de Língua Portuguesa do Ensino Básico: a utilização do registo de uma outra variedade do Português, o Português do Brasil; a possibilidade de desenvolvimento de actividades que propiciem a participação eficaz e adequada em diversas situações de interacção (debates, exposições, entrevistas, sínteses); e a elaboração de vários tipos de textos compositivos – isto é, de diferentes géneros de texto.

No que se refere aos conteúdos programáticos e aos processos de operacionalização propostos para o 5º e o 9º anos, fiz uma selecção dos itens que mais se adequariam aos propósitos desta pesquisa. Daí, resultaram os seguintes quadros, que foram apresentados às professoras das duas turmas, e com elas discutidos.

Conteúdo – 5º ano	PO (processo de operacionalização)
leitura recreativa	leitura do texto (neste ponto, poderá ser lido um excerto do <i>cordel</i> escolhido, após explicação do que é este género.)
	expressar reacções a obras (falar sobre o título e imaginar possíveis actividades de escrita sugeridas pelo título, tais como: uma carta ou um poema.)
	recriar textos em diversas linguagens (dramatizar um excerto do <i>cordel</i> .)
escrita lúdica e expressiva	dar um final ao texto
	transpor o texto em BD
divulgação dos escritos	registar produções orais (contar a história em casa e comentar possíveis casos semelhantes no círculo familiar ou outro)

	elaboração de um jornal de parede.
escrita para apropriação de técnicas e de modelos	fazer um glossário de palavras desconhecidas
	uma carta ao Zé do Tabaco/Dr. Saúde; carta escrita pelo próprio Zé do Tabaco/Dr. Saúde
	elaboração de convite para visitar a exposição
	trabalhos elementares de pesquisa (o que é o <i>corde!</i>)
aperfeiçoamento do texto	trabalho individual de autocorreção e reescrita

QUADRO 14: Conteúdos e processos de operacionalização – 5º ano

Conteúdo – 9º ano	PO (processo de operacionalização)
relação dos textos lidos com contextos e outros textos	elementos de contextualização da obra (folhetos de <i>cordel</i> , histórico, etc.)
	verificar em textos de contextos diferentes e de culturas diferentes a permanência de temas, situações e personagens
escrita expressiva e lúdica	escrever narrativas ou textos dramáticos a partir de leitura de um texto literário
divulgação dos escritos	redigir uma notícia de jornal sobre a representação do texto
	redigir um provérbio ou uma máxima
	fichas ordenadas e distribuídas pelos grupos, cujos dados condicionem e desencadeiem a reconstrução do <i>cordel</i> como peça de teatro
	jornal de escola
	exposição dos textos na biblioteca
escrita para apropriação de técnicas e de modelos	guião de uma entrevista feita a uma das personagens
	imaginar uma biografia desta personagem
	utilizar técnicas de registo de informação: fazer um glossário de palavras desconhecidas; plano de organização da peça teatral
aperfeiçoamento do texto	consultar o dicionário para resolver problemas linguísticos detectados no texto
	trabalho individual de autocorreção

QUADRO 15: Conteúdos e processos de operacionalização – 9º ano

As professoras receberam como material de apoio textos sobre o que é a *literatura de cordel*; um breve histórico sobre o *cordel* no Brasil; alguns folhetos e alguns cordéis retirados da Internet com temas variados, abrangendo desde gramática, um manual de primeiros socorros até uma receita culinária.

Numa segunda etapa, foram discutidos os processos de operacionalização e os possíveis géneros de textos a serem trabalhados com as turmas, tendo em vista os conteúdos programados para a altura do ano em que o *cordel* seria apresentado aos alunos.

Visando desenvolver a competência que possibilite aos alunos o domínio de diversos géneros de textos, o trabalho de reescrita de um texto deve ter vários factores em consideração. No caso específico, a reescrita a partir do *cordel* *Discussões do Zé do Tabaco com o Doutor Saúde*, esses factores foram também discutidos nesta altura, tendo sido estabelecidos critérios de auto-avaliação/correção que pudessem orientar os alunos no seu trabalho com o texto.

8.1.1.3. CRITÉRIOS DE PRODUÇÃO E AVALIAÇÃO

Os critérios de produção e de autocorreção foram discutidos com as professoras das turmas, tendo sido abordados os pontos que se seguem.

O texto escrito precisa de ser muito trabalhado, de forma que, entre outros requisitos, apresente clareza, precisão, coerência, expressividade e persuasão. A fala coloquial utiliza frases inacabadas e formas contraídas, recorre a onomatopeias, abusa de redundâncias, omite ou suprime termos. Isso é possível porque o interlocutor está presente; na exposição escrita, o interlocutor é virtual, o que altera radicalmente as condições de produção do texto.

Para que a produção dos textos alcance os seus objectivos, é fundamental que seja orientada pelo professor, tendo atenção a alguns pontos básicos: (a) a produção textual não é um acto isolado; depende de duas outras práticas essenciais: a leitura e a reescrita; (b) é preciso enriquecer o senso comum trazido pelo aluno com leituras variadas, a fim de que ele tenha acesso a

conhecimentos diferentes dos seus, se aproprie de informações, amplie a sua visão do mundo e conheça os diferentes tipos de textos produzidos na sociedade de que faz parte; (c) o objectivo da produção do texto deve estar bem claro; (d) deve ficar explícito o género a que o texto pertence; (e) o aluno deve ter acesso ao maior número possível de informações sobre o assunto a ser desenvolvido, através de outros textos, debates, entrevistas, etc.; (f) os textos produzidos não devem ser veiculados ou expostos sem terem sido previamente reestruturados e reescritos.

A actividade de avaliação deve incrementar a independência do aluno no seu trabalho com a palavra escrita. No que se refere à estrutura do texto escrito, este deve apresentar: unidade temática, coerência e coesão textual. Em geral, refere-se ao desenvolvimento de um só tema num mesmo texto, da construção correcta de parágrafos, da articulação clara entre as partes do texto (palavras, orações, períodos simples e compostos), e do uso adequado de recursos coesivos (por exemplo, a pontuação e os continuadores do discurso, tais como as conjunções, os advérbios, os pronomes).

Quanto à adequação comunicacional, o texto deve alcançar: (a) originalidade e domínio dos recursos expressivos da língua; (b) progressão informativa e argumentativa; (c) adequação da linguagem: vocabulário, concordância, regência, tempos verbais; (d) adequação sintáctica: uso apropriado da coordenação e da subordinação; (e) adequação gráfica: legibilidade, organização formal (título, margem, respeito às convenções ortográficas).

Ficou estabelecido que, nos trabalhos a realizar com base no *cordel Discussões do Zé do Tabaco com o Doutor Saúde* seriam tidos em conta os critérios listados abaixo, explicitados aos alunos para que estivessem conscientes de como autoavaliar e autocorriger a sua produção textual. Para os alunos do segundo ciclo de escolaridade estabeleceram-se critérios simplificados.

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO – 9º ANO	sim	não
a) O teu texto contém título, margem, espaço para parágrafo, letra legível? (apresentação)		
b) Todas as partes de teu texto correspondem ao que te propuseste a escrever? Estão de acordo com o título, ou, na falta dele, ao tema desenvolvido no primeiro parágrafo? (unidade temática)		
c) O teu texto tem início, meio e fim? Há ordem no encadeamento das informações? As frases estão completas? (sequência lógica)		
d) Conseguiste dar detalhes sobre os acontecimentos, dizendo como, quando e onde se deram e quem neles se envolveu? (expansão das ideias)		
e) Puseste uma ideia em cada parágrafo, a fim de demonstrar uma mudança de assunto? (parágrafos e uso de continuadores do discurso)		
f) Pontuaste o teu texto para demonstrar os teus objectivos?		
g) O teu texto apresenta concordância entre as palavras utilizadas? (concordância verbal e nominal)		
h) Pesquisaste no dicionário a grafia e acentuação correcta das palavras?		
i) Evitaste repetir palavras e ideias? Utilizaste palavras adequadas para ligar as partes do texto? (concisão, elementos coesivos)		
j) Defendeste a tua opinião sempre que afirmaste alguma coisa? (argumentação)		

QUADRO 16: Critérios de avaliação do 9º ano

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO – 5º ANO	sim	não
a) O teu texto tem título, margem, parágrafo e letra legível?		
b) O teu texto está de acordo com o título?		
c) O teu texto tem início, meio e fim? As frases estão completas?		
d) Disseste como, quando e onde os factos aconteceram?		
e) Puseste uma ideia em cada parágrafo?		
f) Pontuaste o teu texto para mostrar os teus objectivos?		
g) Existe concordância entre os nomes e os verbos?		
h) Pesquisaste no dicionário a grafia correcta das palavras?		
i) Evitaste repetir palavras e ideias?		

QUADRO 17: Critérios de avaliação – 5º ano

8.2. REESCRITA DE CORDEL

Como já mencionado, a produção textual na forma de reescrita, objecto da minha pesquisa, teve como base o *cordele: Discussões do Zé do Tabaco com o Dr. Saúde*.

8.2.1. REESCRITA NO 5º ANO

A sequência didáctica que englobou o trabalho de reescrita dos alunos do 5º ano constou de nove passos:

1º passo: Após a distribuição do texto (excerto do folheto mencionado) para os alunos, a professora pediu-lhes que fizessem uma leitura silenciosa do mesmo.

2º passo: Seguiu-se um período de considerações sobre o texto lido. Em aulas anteriores, a professora já introduzira o estudo da rima e da métrica na poesia; as respostas dos alunos dirigiram-se para: (a) é um texto em verso; (b) as estrofes têm seis versos, sextilhas; (c) rima nos 2º, 4º e 6º versos. Notaram também que (d) havia um diálogo entre duas personagens; (e) o texto estava escrito em português “brasileiro”; e (f) o tema era o vício do tabaco.

3º passo: Constatada que a variante do Português era a brasileira, foi feito um levantamento do vocabulário e das diferentes estruturas sintácticas presentes no texto. A incidência recaiu sobre: (a) se forma: forma-se; (b) fumante: fumador; (c) fumódromo: lugar onde se fuma; (d) em lugar reservado: num lugar reservado; (e) livre: livremente; (f) seus companheiros: os seus companheiros; (g) vá para a baixa da égua: vá à fava; (h) quando chego num local: quando chego a um local; (i) capeta: diabo; (j) escolher seu ideal: escolher o seu ideal.

4º passo: Estabelecidas as diferenças, fez-se uma leitura oral, dialogada, do texto. Segundo a professora da turma, quatro alunos leram com sotaque brasileiro, por iniciativa própria.

5º passo: Os alunos, então, foram convidados a observar folhetos de *cordel* pendurados num *cordel* por molas.

6º passo: Motivados pelo tema, a professora introduziu o termo *cordel*, concretizado no passo anterior, e explicou a sua origem.

7º passo: Seguiu-se, como consequência, um breve histórico do *cordel* em Portugal e no Brasil.

8º passo: Finalmente, procedeu-se à solicitação da produção textual, orientada para a escolha de três géneros de texto: o convite (convite ao Zé do Tabaco para visitar uma exposição sobre o tema: “Os malefícios do tabaco”), a carta (carta ao Zé do Tabaco) e a conclusão da história (dar um fim a esta história). Segundo o depoimento da professora da turma, todos os alunos manifestaram-se pela escolha do convite, obrigando a um sorteio para a atribuição dos três géneros de texto em questão.

9º passo: A autoavaliação do reconto foi feita pelos alunos, com base na ficha fornecida.

A fim de facilitar a visualização dos passos seguidos, apresento, abaixo, um esquema da sequência didáctica trabalhada com a referida turma.

ESQUEMA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	
1º Passo	Leitura silenciosa do <i>cordel</i> .
2º Passo	Considerações sobre o conteúdo da leitura.
3º Passo	Levantamento do vocabulário e estruturas sintáticas da variante do Português do Brasil.
4º Passo	Leitura dialogada do texto.
5º Passo	Observação dos folhetos de <i>cordel</i> pendurados num cordel por molas.
6º Passo	Introdução do termo <i>cordel</i> e noções da sua origem.
7º Passo	Breve histórico do <i>cordel</i> em Portugal e no Brasil.
8º Passo	Produção textual ²⁴⁹ : carta ao Zé do Tabaco; convite ao Zé do Tabaco para visitar uma exposição sobre o tema: “Os malefícios do tabaco”; dar um fim a esta história.
9º Passo	.Auto-avaliação do trabalho

QUADRO 18: Esquema da sequência didática do 5º ano

8.2.1.1. ANÁLISE DOS TEXTOS DO 5º ANO

Serão utilizados, para a minha análise, os dados das produções de texto colectados no 8º passo da sequência didática. Foram produzidos como trabalho de casa, em grupos de dois alunos, tendo tido em alguns casos, possivelmente – segundo comentário da professora – a ajuda da família na sua elaboração.

Os trabalhos dos alunos serão doravante referidos como Tx 1 a Tx 10, conforme o quadro abaixo:

²⁴⁹ Cf. anexo 43.

convite	carta	final da história
<u>Tx 1</u>	<u>Tx 5</u>	<u>Tx 8</u>
<u>Tx 2</u>	<u>Tx 6</u>	<u>Tx 9</u>
<u>Tx 3</u>	<u>Tx 7</u>	<u>Tx 10</u>
<u>Tx 4</u>		

QUADRO 19: Reescrita no 5º ano

As dez produções textuais dos alunos desta turma serão analisadas segundo as configurações das unidades dos tipos de discurso interactivo, discurso teórico, relato interactivo e narração estabelecidas por Bronckart. As marcas dos discursos, que serão apontadas no âmbito da análise dos textos, encontram-se no QUADRO 11. Os textos dos alunos serão também analisados numa perspectiva dialógica e de intertextualidade.

Os textos Tx 1, Tx 2, Tx 3 e Tx 4 enquadram-se no género de texto escrito, o convite. Os textos Tx 5, Tx 6 e Tx 7, pertencem ao género de texto escrito, a carta, e os textos Tx 8 a Tx 10 acrescentam um final à história (Final da discussão do Zé do Tabaco com o Dr. Saúde)

Tx 1 : Convite

"O **Centro Cultural de Belém** (1) **convida** (5) - o (3) a visitar a exposição sobre as consequências do tabaco, que **estará** (6) patente **de 12 de Março a 12 de Abril** (22), **no Grande Auditório** (21), **todos os dias** (22) **das 10:30 h às 22 h** (22).

Para além da exposição permanente **contaremos** (6) (5) também com testemunhos de ex-fumadores.

Contamos (4) (5) com a **sua** (3) visita, é a **sua** (3) vida que **está** (5) em jogo!!!

Os directores,

José Reis (1)

Tiago Pires (1)

No Tx 1 verifica-se o *discurso interactivo* em forma de monólogo, com a presença de unidades que remetem à interacção verbal, assim como um segmento da *narração*.

As marcas que atestam o discurso interactivo são:

A presença das formas verbais do presente (5): “convida”, “contamos” e “está”; e de futuro do presente (6): “estará” e “contaremos”.

A presença de nomes próprios (1): “Centro Cultural de Belém” (sujeito personificado), “José Reis” e “Tiago Pires”; assim como de verbos de primeira pessoa do plural (4): “contaremos” e “contamos”; e de pronomes de terceira pessoa do singular (3): “o” e “sua”, que remetem directamente aos protagonistas da interacção verbal.

As marcas da narração aparecem imbricadas no discurso anterior, presentes nos organizadores espaciais e temporais patentes na descrição do espaço (21) (“Centro Cultural de Belém”, “Grande Auditório”) e do tempo (22) (“de 12 de Março a 12 de Abril”, “todos os dias”, e “das 10:30 h às 22 h”) em que decorrerá o evento.

Tx 2 : Convite

“Os Malefícios do Tabaco“

Queríamos (5) (11) convidá-lo (3) para uma exposição que **tem** (5)
como tema “**Os Malefícios do Tabaco.**” (24)

A exposição **vai decorrer** (7) **no Museu Municipal de Benavente** (21).

Agradecemos (5)

A

Atenção!

Contacto: 263 555 898 (21)

Data: 23/04/2007 (22)

Hora: 22:00” (22)

No Tx 2 verifica-se o *discurso interactivo* em forma de monólogo, com a presença de unidades que remetem à interacção verbal, assim como segmentos da *narração* e do *discurso teórico*.

As marcas que atestam o discurso interactivo são:

A presença das formas verbais do presente (5): “tem” e “agradecemos”, e do futuro perifrástico (7): “vai decorrer”.

Não ocorre a presença de nomes próprios. O enunciador dirige-se a um interlocutor genérico, indicado pelo pronome de terceira pessoa do singular “o” (3) que remete directamente ao interlocutor, protagonista da interacção verbal. Presença do verbo auxiliar *querer* (11): “queríamos”, com valor pragmático.

Como marcas do segmento da *narração*, que aparece imbricado no anterior, encontram-se, explicitamente, os organizadores espaciais (21): “no Museu

Municipal de Benavente” e “contacto 263 555898”; e os organizadores temporais (22): “Data: 23/04/2007” e “Hora: 22 h”, que demarcam o local e a data em que decorrerá o evento.

Ocorre ainda um curto segmento do *discurso teórico*, patente na expressão assinalada com aspas como estratégia de evidenciação do tema tratado pelo convite (24): “Os malefícios do tabaco”.

Tx 3 : Convite:

Olá Zé do tabaco (1) ! (14)

”Eu, **Ana Lima (1)** e a **Isabel Medeiros (1)** **temos (4) (5)** o prazer de **te (3)** convidar para uma exposição (sobre o vício do tabaco) que se **vai realizar (7) no dia 4 de Abril (22) no Museu de Lisboa” (21).**

No Tx 3 verifica-se o *discurso interactivo* em forma de monólogo, com a presença de unidades que remetem à interacção verbal, assim como um segmento da *narração*.

As marcas que atestam o discurso interactivo são:

A presença da forma verbal do presente (5): “temos”.

A presença de nomes próprios (1): “Zé do tabaco”, “Ana Lima” e “Isabel Medeiros”; do verbo de primeira pessoa do plural (4): “temos”; e do pronome de segunda pessoa do singular (3): “te”, que remetem directamente aos protagonistas da interacção verbal; assim como da frase exclamativa: “Olá, Zé do Tabaco!”(14).

Como marcas da narração, que aparece imbricado no discurso interactivo, encontram-se, explicitamente, o organizador espacial (21): “no Museu de Lisboa”; e o organizador temporal (22): “no dia 4 de Abril”, a indicar quando decorrerá o evento.

Tx 4 : Convite

”Benavente, 16 de Março de 2007

Exmo. Senhor **Zé do Tabaco** (1),

É com o maior prazer que **o** (3) **convidamos** (4) (5) a juntar-se (3) a **nós** (3) para uma visita ao **Instituto Nacional de Oncologia** (21), **na Rua Professor Lima Basto** (21), **em Lisboa** (21), **no dia 16 de Março** (22), **pelas 12h00** (22), com a finalidade de **poder** (10) ver com os **seus** (3) próprios olhos o mal que o tabaco **faz** (5) à saúde.

Esperamos (4) (5) que este convite **o** (3) **faça** (5) pensar melhor nos **seus** (3) argumentos para continuar a fumar e que **lhe** (3) **dê** (5) coragem para acabar com esse vício de uma vez por todas.

Aguardamos (4) (5) ansiosamente a **sua** (3) resposta.

Com os melhores cumprimentos

Mário Pereira (1)

(Associação Antitabagismo) (1) (21)

Afonso Coelho (1)

(Associação Antitabagismo)” (1) (21)

No Tx 4 verifica-se o *discurso interactivo* em forma de monólogo, com a presença de unidades que remetem à interacção verbal, assim como um segmento da *narração*. As marcas que atestam o discurso interactivo são:

A presença de nomes próprios (1): “Zé do Tabaco”, “Mário Pereira” e “Afonso Coelho”, “Associação Antitabagismo”, assim como de verbos de primeira pessoa do plural, (4): “convidamos”, “esperamos” e “aguardamos”; e pronomes de primeira e terceira pessoas do singular ou do plural (3): “o”, “se”, “nós”, “seus”, “lhe” e “sua”, que remetem directamente aos protagonistas da interacção verbal.

A presença das formas verbais do presente, tanto do indicativo quando do conjuntivo (5): “convidamos”, “faz”, “esperamos”, “faça”, “dê” e “aguardamos”.

A presença do verbo auxiliar *poder* (10): “poder ver”.

Como marcas do segmento da *narração*, que aparece imbricado no discurso interactivo, encontram-se, explicitamente, os organizadores espaciais (21): “ao Instituto Nacional de Oncologia”, “na Rua Professor Lima Basto”, “em Lisboa” e “Associação Antitabagismo”; e os organizadores temporais (22): “no dia 16 de Março” e “pelas 12 horas”, a indicar quando decorrerá o evento.

Tx 5 : Carta

”Exm. Sr. **Joaquim Santos** (1)

Aconselhava (4) - **lhe** (3) que dixasse de fumar porque **isso** (20) **faz** (5) mal à **sua** (3). **Tente** (13) não fumar **pode** (10) formar-se uma espessa camada e **pode** (10) ficar sem respirar.

Bernardo (1) e **Luís**” (1)

No Tx 5 verifica-se o *discurso interactivo* em forma de monólogo, com a presença de unidades que remetem à interacção verbal, com as seguintes marcas:

A presença de nomes próprios (1): “Joaquim Santos”, “Bernardo” e “Luís”, assim como de um verbo de primeira pessoa do singular que remete directamente a um dos protagonistas da interacção verbal (4): “aconselhava”; ocorre também a presença de um pronome (3): “sua” de terceira pessoa do singular (tratamento formal) com o mesmo valor.

A presença da forma verbal do presente (5): “faz” e, do imperativo (13): “tente”.

A presença do verbo auxiliar *poder* (10): “pode formar” “pode ficar”.

A presença de uma anáfora pronominal (20): “isso” (que retoma “fumar”).

Tx 6 : Carta

”Sra. **Teresa** (1), **sabia** (4) que o **nosso** (3) planeta **está** (5) em perigo?
O tabaco também **contribui** (5) para **esse problema** (19), para além de prejudicar gravemente a **sua** (3) saúde e **a** (20) dos que **a** (3) **rodeiam** (5). Ao fumar **está a afectar** (4) (5) os **seus** (3) órgãos internos, principalmente os **seus** (3) pulmões.

Por tudo **isto** (20) e por todos **nós** (3) (20), **pare** de fumar! (14)

António (1) e **Miguel**”(1)

No Tx 6 verifica-se o *discurso interactivo* em forma de monólogo, com a presença de unidades que remetem à interacção verbal, com as seguintes marcas:

A presença de nomes próprios (1): “Sra. Teresa”, “António” e “Luís”, assim como de verbos (4): “sabia”, “afectar”; pronomes (3): “nosso”, “sua”, “a”, “seus” e “nós” de primeira e terceira (tratamento formal) pessoas do singular e do plural, que remetem directamente aos protagonistas da interacção verbal.

A presença das formas verbais do presente (5): “contribui”, “rodeiam” e “está a afectar”.

A presença de uma frase exclamativa, introduzida por um verbo no imperativo, indicando uma interacção directa com o destinatário (14): “pare de fumar!”

A presença da anáfora nominal (19) com substituição lexical “esse problema”.

A presença das anáforas pronominais (20): “a” (que retoma “saúde”) e “nós” (que retoma “os que a rodeiam”).

Tx 7 : Carta

”Benavente, 15 de Março de 2007

Querida **Tia Maria** (1),

Esperamos (5) que **esteja** (5) tudo bem **consigo** (3). **Nós** (3) **estamos a escrever** (5) - lhe esta carta para a informar sobre os malefícios do tabaco. Como **sabe** (4) (5), o tabaco **faz** (5) mal e não **devia** (12) fumar porque **está** (4) (5) grávida. Tudo o que a tia **inspira** (5), o **seu** (3) bebé também **inspira** (5). **Quando** (22) a tia **fuma** (5), o fumo **vai prejudicar** (7) a **si** (3) e ao **seu** (3) bebé **ao mesmo tempo** (22).

Se a tia não conseguir deixar de fumar sozinha, **existem** (5) remédios que **a** (3) **podem** (10) ajudar. **Pode** (10) comprá-los **na farmácia mais perto** (21).

Aguardamos (4) (5) as **suas** (3) notícias **em breve** (22). Beijinhos para todos, dos **seus** (3) sobrinhos.

Paulo (1) e **Pedro**” (1)

No Tx 7 encontram-se marcas do tipo de *discurso interactivo* e de segmentos do *discurso teórico* e do *relato interactivo*.

As marcas que atestam o discurso interactivo são:

A presença de nomes próprios (1): “Tia Maria”, “Paulo” e “Pedro”, assim como de pronomes de primeira e terceira pessoas do singular (devido à forma de tratamento formal) (3): “nós”, “lhe”, “a”, “si”, “seu”, “seus” “suas” “consigo”, e de verbos (4): “sabe”, “está”, que remetem directamente aos protagonistas da interacção verbal.

A presença das formas verbais do presente do indicativo e conjuntivo (5): “esperamos”, “esteja”, “estamos a escrever”, “sabe”.

A presença da forma de futuro perifrástico: (7): “vai prejudicar”.

A presença do verbo auxiliar de modo: *poder* (10): “podem ajudar”, “pode comprá-los”; e do auxiliar *dever* (12): “não devia” com valor pragmático.

Constata-se também um segmento do discurso teórico nas explicações do porquê de não fumar pelo facto de a tia estar grávida; o que, segundo Bronckart²⁵⁰, consiste num processo intertextual que reenvia para o intertexto científico. Nas marcas do discurso teórico podem-se notar:

²⁵⁰ Cf. BRONCKART: 1999, 115.

A presença dominante de formas verbais do presente (5): “está”, “inspira”, “fuma”, “faz”, “existem”.

Verifica-se ainda um segmento do relato interactivo, com:

A presença dos organizadores espaciais (21): “mais perto” e temporal (22): “em breve”.

A presença de organizadores com valor lógico-argumentativo, como é o caso de (23): “como sabe”.

Tx 8 : Final da discussão do Zé do Tabaco com o Dr. Saúde

”**Depois** (22) de uma grande discussão, o Zé do Tabaco e o Dr. Saúde **despediram** (8) - se, mas sem cumprimentos.

Nesse momento (22), o Zé do Tabaco **sentiu** (8) uma grande dor no pulmão, e **de seguida** (22) **caiu** (8).

O Dr. Saúde olhando para ele, **percebeu** (8) **logo** (22) o que se **passava** (9), pois o Zé do Tabaco **fumava** (9) **há anos** (22) e **nunca** (22) **teve** (8) problemas por causa do fumo.

Seguiram (8) -se uns momentos de silêncio, e **logo** (22) o **levou** (8) **para o hospital** (21), para o operarem.

O Zé do Tabaco **entrou** (8) em coma, **durante três horas** (22), mas **depois** (22) **acordou** (8), pois os médicos **conseguiram** (8) libertar-lhe a espessa camada que **estava** (9) no pulmão.

Quando (22) o Zé do Tabaco **olhou** (8) para o Dr. Saúde **disse** (8) -lhe

com muita clareza, que o seu nome é (5) **Zé** (1) e o **“Tabaco”** (1) (24) **foi** (8) à vida!!! ” (14)

Segundo as configurações das unidades dos tipos de discurso estabelecidas por Bronckart, o Tx 8 enquadra-se na *narração*, que é geralmente um tipo de discurso escrito em frases declarativas, por ser sempre monologado. Tem como característica o facto de estarem ausentes os nomes próprios, adjetivos, e pronomes de primeira e segunda pessoas do singular e do plural que remetem directamente aos protagonistas da interacção verbal. Contempla ainda segmentos do *discurso interactivo* e do *discurso teórico*.

Ele é composto por dois tempos verbais dominantes: o pretérito perfeito (8): “despediram”, “sentiu”, “caiu”, “teve”, “seguiram”, “levou”, “entrou”, “acordou”, “consequiram”, “olhou”, “disse”, “foi”; e o pretérito imperfeito (9): “passava”, “fumava”, “estava”.

Verifica-se também, a presença de um organizador espacial (21): “para o hospital” e de organizadores temporais (22): “depois”, “nesse momento” “logo”, “durante três horas”, “quando”, “há anos”, “nunca”.

Há ocorrência de um breve segmento de discurso interactivo, com a presença de uma frase exclamativa (14) e de uma forma verbal no presente (5): “é” e de nomes próprios (1): “Zé” e “Tabaco” que remetem directamente a um protagonista da interacção verbal, aqui bipartido: um vive, o outro “foi à vida”.

Imbricado no *discurso interactivo* ocorre ainda um brevíssimo segmento do *discurso teórico*, com o uso de uma expressão assinalada com aspas, como estratégia de evidenciação (24): “Tabaco”.

Tx 9 : Final da discussão do Zé do Tabaco com o Dr. Saúde

”**Depois** (22) **daquela** (20) grande discussão, o Zé do Tabaco não **aceitou** (8) os conselhos do Dr. Saúde e **voltou** (8) a fumar sem preocupações. **Numa tarde** (22), o Zé do Tabaco **sentiu** (8) -se muito mal e **desmaiou** (8) !

Quando 22) **acordou** (8) **viu** (8) que **estava** (9) **no hospital** (17) e **imediatamente** (22) **perguntou** (8) o que lhe **tinha acontecido** (9). **Logo** (22), os enfermeiros **disseram** (8) -lhe para ele ter calma porque ficaria a saber de **tudo** (20). **Quando** (22) ele **foi** (8) embora **já** (22) **sabia** (9) o que lhe **tinha acontecido** (9). **Sabia** (9) que lhe **tinham feito** (9) uma desintoxicação e que **ele** (3) **tinha de fazer** (12) uns tratamentos para ficar melhor.

Quando (22) **tudo** (20) **acabou** (8), o Zé do Tabaco que **agora** (18) **já** (18) não **fumava** (9), foi ter com o Dr. Saúde e **disse** (8) –lhe que só se **apercebeu** (8) que o tabaco lhe **fazia** (9) mal **tarde de mais** (22). E **agradeceu** (8) ao Dr. Saúde por o ter ajudado nos tratamentos. E assim **tudo** (20) **ficou** (8) bem!”

O Tx 9 enquadra-se, também, no tipo de *narração*, apresentando um segmento de discurso interactivo. As marcas da narração aqui presentes são:

A ausência de nomes próprios, adjectivos, e pronomes de primeira e segunda pessoas do singular e do plural que remetem directamente aos protagonistas da interacção verbal.

A presença de dois tempos verbais dominantes: o pretérito perfeito simples ou composto (8): “aceitou”, “voltou”, “sentiu”, “acordou”, “perguntou”, “disseram”, “foi”, “acabou”, “foi ter”, “disse”, “apercebeu”, “agradeceu”, “ficou”; e o pretérito imperfeito simples ou composto (9): “estava”, “tinha acontecido”, “sabia”, “tinham feito”, “fazia”.

A presença da anáfora pronominal (20): “tudo” (que retoma o grupo nominal antecedente: “desmaio e as razões do internamento no hospital”).

A presença de organizadores temporais (22): “depois”, “numa tarde” “logo”, “já”, “quando”, “tarde de mais” para a descrição do tempo em que decorre o evento.

Do discurso interactivo ocorre um segmento, cujas marcas são:

A presença do verbo auxiliar *ter de* (12): “tinha de fazer” com valor pragmático e do deíctico temporal (18): “agora”.

Tx 10 : Final da discussão do Zé do Tabaco com o Dr. Saúde

Um final feliz para o Zé do Tabaco

Quando (22) a discussão **acabou** (8), o Zé do tabaco **começou** (8) a pensar **naquilo** (20) que o Dr. lhe **tinha dito** (9), e **chegou** (8) a uma conclusão que o tabaco **era** (9) prejudicial e que **fazia** (9) mal a todas as pessoas que o **rodeiam** (5) e a si próprio.

Foi pesquisar (8) sobre “**o cigarro**” (19) (24). **Lá** (17) **encontrou** (8) muita informação, mas **o** (20) que lhe **interessou** (8) mais **foi** (8) o endereço de uma clínica que **fazia** (9) terapia para fumadores e outros tipos de dependências.

No dia seguinte (22) **foi** (8) à clínica, pois **estava** (9) mesmo decidido a deixar de fumar! **Chegou** (8) **lá** (17) e **marcou** (8) uma consulta.

Passado um dia (22), **lá ia** (9) ele todo vaidoso a caminho da consulta. **Quando** (22) **lá** (17) **chegou** (8), **entrou** (8) no gabinete do doutor e **falaram** (8) os dois **durante muito tempo** (22)... que **quando** (22) **de lá**

(17) **saiu** (8) **estava** (9) com um ar muito feliz. **Pensou** (8), pensou...
para si próprio:

– **Agora** (18) é que **eu** (3) me **vou tornar** (7) uma pessoa saudável!

E o Zé do tabaco **continuou** (8) a ir às consultas **até** (18) deixar de fumar **para sempre**” (22).

No Tx 10 estão presentes marcas da *narração* e de segmentos do *discurso interactivo* e do *discurso teórico*.

As marcas da narração verificam-se com:

A ausência de nomes próprios, adjectivos, e pronomes de primeira e segunda pessoas do singular e do plural que remetem directamente aos protagonistas da interacção verbal.

A presença marcante de dois tempos verbais dominantes: o pretérito perfeito simples ou composto (8): “acabou”, “começou”, “chegou”, “foi pesquisar”, “encontrou”, “interessou”, “foi”, “marcou”, “entrou”, “falaram”, “saiu”, “pensou”, “continuou”; e o pretérito imperfeito simples ou composto (9): “tinha dito”, “era”, “fazia”, “estava”, “ia”.

A presença de uma anáfora nominal por substituição lexical (19): “o cigarro” (“o tabaco”) e da anáfora pronominal (20): “o” (que retoma: “informação”).

A presença de organizadores temporais (22): “quando”, “no dia seguinte” “passado um dia”, “durante muito tempo”, “até” e “para sempre”, para a descrição do tempo em que decorre o evento.

Imbricado na *narração*, encontra-se um breve segmento do *discurso teórico*, com uma expressão assinalada com aspas, como estratégia de evidenciação do tema a tratar (24): “o cigarro”.

O discurso interactivo aparece no segmento do texto, em que uma frase exclamativa (14), introduzida por travessão, indica a introdução de uma interacção directa com o destinatário. Como marcas, constata-se:

A presença de um pronome de primeira pessoa do singular (3). “eu”, que remete directamente ao protagonista da interacção verbal.

A forma de futuro perifrástico (7): “vou tornar”.

A presença dos deícticos espaciais (17): “lá”, “de lá” e de um deíctico temporal (18): “agora”.

8.2.1.2. DISTRIBUIÇÃO DOS DADOS DO 5º ANO

	Tx1	Tx2	Tx3	Tx4	Tx5	Tx6	Tx7	Tx8	Tx9	Tx10
01	x		x	x	x	x	x	x		
02										
03	x	x	x	x	x	x	x			x
04	x		x	x	x	x	x			
05	x	x	x	x	x	x	x	x		
06	x									
07		x	x				x			x
08								x	x	x
09								x	x	x
10				x	x		x			
11		x								
12							x		x	
13					x					
14			x			x		x		x
15										
17				x						x
18				x					x	x
19						x				x
20			x		x	x	x		x	x
21	x	x	x	x			x	x		
22	x	x		x			x	x	x	x
23							x			
24		x						x		x

QUADRO 20. Distribuição dos dados do 5º ano

8.2.1.3. ANÁLISE DOS RESULTADOS

Os dados observados nos textos Tx 1 a Tx 10 permitem constatar que os alunos do 5º ano procuraram utilizar os tipos de discurso em conformidade com o gênero de texto por eles escolhido, corroborando a teoria de Bronckart, de que as marcas dos tipos de discurso estão fortemente condicionadas ao gênero de texto.

Dos quatro textos referentes ao gênero o *convite* (Tx1 a Tx 4), somente um não utiliza nomes próprios ou verbos de primeira e segunda pessoas (terceira no

Português do Brasil) que remetam directamente aos protagonistas da interacção verbal (1) e todos utilizam organizadores espaciais e temporais. Nos quatro textos verifica-se o tipo de discurso interactivo, com segmentos da narração. Acredito que não ocorram anáforas²⁵¹, devido às características inerentes ao género,

Nos três textos referentes ao género *carta* (Tx 5 a Tx 7) constata-se o discurso interactivo, sobressaindo o Tx 7, com segmentos do discurso teórico e do relato interactivo. Por esta razão, as marcas são propriamente comuns nos três textos, à excepção do texto já mencionado, em que se pode notar claramente a intertextualidade com conhecimentos adquiridos em outras disciplinas, no contexto familiar, biblioteca ou talvez em programas televisivos.²⁵²

Nos três últimos textos (Tx 8 a Tx 10), em que é narrado um possível *final da história*, encontram-se a narração e segmentos do discurso interactivo. As marcas destes dois tipos de discurso que estão presentes nos textos são mais ou menos comuns aos três, à excepção do emprego de uma frase exclamativa em Tx 8, com a retoma do tom jocoso do *cordel* que lhe serviu de texto-base. Nos três textos são utilizados os tempos verbais narrativos, isto é o pretérito perfeito (três ocorrências) e pretérito imperfeito (três ocorrências), anáforas pronominais (seis ocorrências) e organizadores temporais (sete ocorrências), aspas (três ocorrências), mas houve apenas uma ocorrência de organizador espacial e duas de anáfora nominal. Interessante é notar que nesta turma ocorrem os dois únicos casos de deícticos espaciais, no Tx 4 e no Tx 10.

8.2.2. REESCRITA NO 9º ANO

A sequência didáctica que englobou o trabalho de reescrita dos alunos do 9º ano constou de dez passos:

²⁵¹ Cf. 8.2.4. *infra*

²⁵² Cf. 8.4. *infra*.

1º passo: Mediante apresentação e observação de textos informativos sobre a *literatura de cordel* e de vários folhetos, a professora da turma apresentou aos alunos uma definição do *cordel*, noções sobre a sua origem e um breve histórico do seu percurso em Portugal e no Brasil.

2º passo: A documentação escrita e os *folhetos de cordel* circularam pelos alunos, para uma melhor apreciação.

3º passo: Seguiu-se uma discussão que levou a várias conclusões: (a) houve *literatura de cordel* em Portugal; (b) existem muitas pessoas com facilidade em compor versos deste tipo; (c) esta é uma forma interessante de divulgar assuntos importantes; (d) a *literatura de cordel* pode constituir um meio de sobrevivência; (e) muitos dos assuntos escolares poderiam ser divulgados através da *literatura de cordel*.

4º passo: Leitura oral do *cordel*: *Discussões do Zé do Tabaco com o Dr. Saúde*, pela professora da turma, com acentuação das palavras da variante do Português do Brasil (sem que os alunos tivessem o texto).

5º passo: Os alunos fecharam os olhos por dois minutos e pensaram no que foi lido.

6º passo: Teceram-se considerações e comentários sobre o texto lido.

7º passo: Os textos foram distribuídos aos alunos.

8º passo: Foi feita uma leitura silenciosa do *cordel*, seguida de anotações, assim como de marcação das rimas e do vocabulário desconhecido.

9º passo: A professora pediu aos alunos que produzissem um texto de opinião a partir do *cordel* lido.

10º passo: A professora solicitou ainda que os alunos dessem a sua opinião sobre a *literatura de cordel* (produção escrita).

ESQUEMA DA SEQUÊNCIA DIDÁCTICA	
1º Passo	Definição de <i>literatura de cordel</i> , noções da sua origem., e breve histórico em Portugal e no Brasil.
2º Passo	Observação de folhetos de <i>cordel</i> (documentos autênticos)
3º Passo	Diálogo professora-alunos.
4º Passo	Leitura oral pela professora da turma, acentuando as palavras da variante do Português do Brasil (sem a presença do texto).
5º Passo	Reflexão sobre o texto lido.
6º Passo	Considerações e comentários sobre o texto lido.
7º Passo	Distribuição dos textos aos alunos.
8º Passo	Leitura silenciosa do <i>cordel</i> . Anotações e marcação de rimas e do vocabulário desconhecido.
9º Passo	Produção de textos de opinião.
10º Passo	Opinião sobre a <i>literatura de cordel</i> . (produção escrita) ²⁵³

QUADRO 21: Esquema da sequência didáctica do 9º ano

8.2.2.1. ANÁLISE DOS TEXTOS DO 9º ANO

Os trabalhos dos alunos do 9º ano, que serão objecto de análise, estarão referidos como Tx 11 a Tx 28, conforme o quadro abaixo:

²⁵³ cf. anexo 47.

texto de opinião					
<u>Tx 11</u>	<u>Tx 12</u>	<u>Tx 13</u>	<u>Tx 14</u>	<u>Tx 15</u>	<u>Tx 16</u>
<u>Tx 17</u>	<u>Tx 18</u>	<u>Tx 19</u>	<u>Tx 20</u>	<u>Tx 21</u>	<u>Tx 22</u>
<u>Tx 23</u>	<u>Tx 24</u>	<u>Tx 25</u>	<u>Tx 26</u>	<u>Tx 27</u>	<u>Tx 28</u>

QUADRO 22: Reescrita no 9º ano

As dezoito produções textuais dos alunos desta turma, serão igualmente analisadas segundo as configurações das unidades dos tipos de discurso estabelecidas por Bronckart. As marcas dos discursos, que serão apontadas no âmbito da análise dos textos, encontram-se no QUADRO 11. Os textos dos alunos, produzidos segundo o gênero *texto de opinião*, serão também analisados numa perspectiva dialógica e de intertextualidade.

Tx 11

”O texto **traduz** (5) -se num diálogo entre o Dr. Saúde, **médico** (19) que é contra o tabaco, e o Zé do Tabaco, um **fumador** (19). O diálogo **é** (5) uma discussão em que o Dr. Saúde **avisa** (5) o Zé do Tabaco dos perigos de fumar.”

No Tx 11 verifica-se o *discurso interactivo* em forma de monólogo, com a presença de unidades que remetem à interacção verbal, Como marcas deste discurso encontram-se:

A presença de formas verbais no presente (5): “traduz”, “é”, “avisa”.

A presença das anáforas nominais (19): “médico” (retoma “Dr. Saúde”) e “fumador” (retoma “Zé do Tabaco”).

Tx 12

”O texto que **nós** (3) **lemos** (8) na sala de aula **é** (5) sobre as discussões do Zé Tabaco com o Doutor Saúde.

Achei (8) o texto engraçado porque primeiro que tudo **relata** (5) um dos vícios de muitas pessoas na actualidade.

O doutor Saúde **defende** (5) que não se **deve fumar** (12) e que **faz** (5) muito mal à saúde e o Zé Tabaco **é** (5) um fumador que **defende** (5) que não **vai deixar** (7) de fumar e que não **quer saber** (11) dos problemas que **podem ser** (10) causados.”

No Tx 12 encontra-se o *discurso interactivo* com a presença de unidades que remetem à interacção verbal, no caso em forma de monólogo, com as seguintes marcas:

A presença de formas verbais no presente (5): “é”, “relata”, “defende”, “faz”.

A presença da forma de futuro perifrástico (7): “vai deixar”.

A presença de formas verbais no pretérito perfeito (8): “lemos”, “achei”.

A presença dos verbos auxiliares *poder* (10): “podem ser”; *querer* com valor pragmático (11): “quer saber”; e *dever* com valor pragmático (12): “deve fumar”

Tx 13

“**Gostei** (8) do tema abordado neste texto, pois **é** (5) um aviso aos fumadores e **é** (5) um aviso saudável para a sociedade. **Gostei** (8) bastante da forma como **está** (5) escrito, o tipo de rimas entre outras coisas. No geral **gostei** (8) do tema apresentado e o tipo de literatura.”

No Tx 13 encontra-se o *discurso interactivo* com a presença de unidades que remetem à interacção verbal, no caso em forma de monólogo, com as seguintes marcas:

A presença de formas verbais no presente (5): “é”, “está”.

A presença de uma forma verbal no pretérito perfeito (8): “gostei”.

Tx 14

”Esta discussão **é** (5) entre um médico e um fumador. O **médico** (19) **está a explicar** (5) que **faz** (5) muito mal fumar, mas o fumador **mostra** (5) que não **está** (5) disposto a deixar o tabaco, no entanto, **afirma** (5) que em sítios que **é** (5) proibido ele não **fuma** (5), ou seja, não **está** (5) disposto a prejudicar os outros.”

No Tx 14 encontra-se o *discurso interactivo* com a presença de unidades que remetem à interacção verbal, no caso em forma de monólogo, com as seguintes marcas:

A presença predominante de formas verbais no presente (5): “é”, “está a explicar”, “faz”, “mostra”, “está”, “afirma”, “fuma”.

A presença de uma anáfora nominal (19): “médico”, por repetição simples com alteração do determinante (“um médico” – “o médico”).

Tx 15

”Este texto **é** (5) uma discussão entre duas personagens que são o Dr. Saúde e o Zé do tabaco e **é escrito** (16) por Gonçalo Ferreira da Silva.

A discussão **começa** (5) com o Dr. Saúde a dizer que o tabaco não **restaura** (5) a saúde e que **faz** (5) mal aos órgãos internos. Depois o Zé do Tabaco **explica** (5) que fumar pra ele **faz** (5) o sentir-se mais elegante **é** (5) que também **é** (5) ele que **fuma** (5) e que **é** (5) ele que se **prejudica** (5), mas o Dr. Saúde afirma que ele ao fumar ao pé das outras pessoas, que não **fumam** (5), também as **tá** (5) a prejudicar.”

No Tx 15 estão presentes o *discurso interactivo*, dominante, com a presença de unidades que remetem à interacção verbal, no caso também em forma de monólogo, e um segmento do *discurso teórico*, monologado.

Como marca do *discurso interactivo* encontra-se:

A presença predominante de formas verbais no presente (5): “é”, “começa”, “restaura”, “faz”, “explica”, “fuma”, “prejudica”, “fumam”, “tá” (“está”).

Como marca do *discurso teórico* encontra-se a presença de uma forma verbal na passiva (16): “é escrito”.

Tx 16

“Este texto “Discussões do Zé Tabaco com o Doutor Saúde” **é** (5) uma forma engraçada de dar a perceber o mal que o tabaco **faz** (5) à saúde e o Dr. Saúde **tenta** (5) dizer ao Zé do Tabaco que não **devia de fumar** (12), **este** (20) diz a ele que não **vai deixar** (7) de fumar e que o tabaco **vai** (5) com ele até ao fim.

Esta **foi** (8) uma história que **existe** (5) hoje em dia em muitos idosos, que não **deixam** (5) de fumar.”

No Tx 16 encontra-se o *discurso interactivo* com a presença de unidades que remetem à interacção verbal, no caso em forma de monólogo, com as seguintes marcas:

A presença de formas verbais no presente (5): “é”, “faz”, “tenta”, “vai”, “existe”, “deixam”.

A presença da forma perifrástica do futuro (7): “vai deixar”.

A presença de uma forma verbal no pretérito perfeito (8): “foi”.

A presença do verbo auxiliar *dever* com valor pragmático (12): “devia de fumar”.

A presença de uma anáfora pronominal (20): “este” (retoma de “Zé do Tabaco” por pronominalização)

Tx 17

”O diálogo **começa** (5) com o Dr. Saúde a referir que **existia** (9) uma lei contra o tabaco que não **era cumprida** (16), de seguida o Zé do Tabaco **diz** (5) que **fuma** (5) porque se **sente** (5) mais elegante. O **Dr. Saúde** (19) **responde** (5) dizendo que **isso** (20) **faz** (5) mal aos pulmões e o **Zé do Tabaco** (19) **refere** (5) que o **Doutor** (19) não **tem** (5) nada haver com **isso** (20) porque **ele** (20) **é** (5) que **sofre** (5). O **Dr. Saúde** (19) assegurar **diz** (5) que **ele** (20) quando **fuma** (5) em locais fechados **prejudica** (5) os que o **rodeia** (5) e o **Zé do Tabaco** (19) **diz** (5) que caso **seja** (5) proibido não **fuma** (5) nesse local e **sai** (5) sem discussão. O **Dr. Saúde** (19) **diz** (5) que que não **fuma** (5) **vive** (5) mais e melhor e o **Zé do tabaco** (19) **diz** (5) que **é** (5) feliz e **leva** (5) a nicotina e o sarro **até ao fim** (22), depois o **Dr. Saúde** (19) **diz** (5) que com **esse**

comportamento (19) **ele** (20) irá morrer e depois o **Zé do Tabaco** (19) **diz** (5) que não **muda** (5) nem por nada e o **Dr. Saúde** (19) **conclui** (5) dizendo que quem não **fuma** (5) mais inteligente e bonito **é** (5) e não **é arrancado** (16) da vida.”

No Tx 17 encontra-se o *discurso interactivo* com a presença de unidades que remetem à interacção verbal, no caso em forma de monólogo, e segmentos do *discurso teórico* e do *relato interactivo*.

Como marcas do *discurso interactivo* encontram-se:

A presença predominante de formas verbais no presente (5): “começa”, “diz”, “fuma”, “sente”, “responde”, “faz”, “refere”, “tem”, “é”, “sofre”, “prejudica”, “rodeia”, “sai”, “vive”, “leva”, “muda”, “conclui”, “seja”.

A presença de anáforas nominais (19): “o Dr. Saúde (5 vezes a retoma fiel do mesmo grupo nominal)”, O Dr. (retoma parcial do grupo nominal “O Dr. Saúde), “o Zé do Tabaco” (retoma fiel do grupo nominal) e “esse comportamento” (retoma com substituição lexical de “fumar)

A presença de anáforas pronominais (20): “ele” (retoma do grupo nominal “o Zé do Tabaco” por pronominalização), “isso” (retoma por pronominalização do grupo nominal “o tabaco” e “isso” (retoma por pronominalização de “mal dos pulmões”).

Como marca do *relato interactivo* encontram-se:

A presença de uma forma verbal no pretérito imperfeito (9): “existia”.

A presença de um organizador temporal (18): “até ao fim”.

Do *discurso teórico* encontra-se um segmento com a presença das formas passivas (16): “era cumprida” e “é arrancado”.

A presença de formas verbais no presente (5): “fuma”, “é”.

Tx 18

“No texto que **acabamos** (8) de ler “Discussões do Zé Tabaco com o Doutor Saúde” de Gonçalo Ferreira da Silva; **deparamo** (5)-nos no assunto que **é** (5) muito abondante nos dias de hoje, com uma simples conversa usual do dia a dia mas com um jogo de palavras ou seja rimando o tema **é levado** (16) de outra forma.”

No Tx 18 encontra-se o *discurso interactivo* com a presença de unidades que remetem à interacção verbal, no caso em forma de monólogo, com um segmento do *discurso teórico*.

Como marca do *discurso interactivo* encontra-se a presença de formas verbais no presente (5): “deparamos”, “é”.

A presença de uma forma verbal no pretérito perfeito (8): “acabamos”.

Como marca do *discurso teórico* encontra-se a presença de uma forma verbal passiva (16): “é levado”.

Tx 19

“As Discussões do Zé Tabaco com o Doutor Saúde **é** (5) uma literatura de cordel que **relata** (5) a vida de um fumador e um doutor. **Este texto**

(19) **foi** (8) fácil de perceber e “engraçado” por estar a rimar constantemente.”

No Tx 19 encontra-se o *discurso interactivo* com a presença de unidades que remetem à interacção verbal, no caso em forma de monólogo, com as seguintes marcas:

A presença de formas verbais no presente (5): “é”, “relata”.

A presença de uma forma verbal de pretérito perfeito (8): “foi”.

A presença de uma anáfora nominal (19): “este texto” (retoma de *As Discussões do Zé Tabaco com o Doutor Saúde* por substituição lexical: “este texto”).

Tx 20

“No texto que a turma **acabou** (8) de ouvir, **fala** (5)-sse de um problema comum na sociedade de hoje em dia.

Nos **problemas de tabaco** (19) em que as pessoas não **acreditam** (5) que **seja** (5) um **grave problema** (19) para todos nós.

Fala (5) num doutor e numa pessoa que **fuma** (5) em que esta pessoa não **vai abdicar** (7) do tabaco nem por nada na vida.”

No Tx 20 encontra-se o *discurso interactivo* com a presença de unidades que remetem à interacção verbal, no caso em forma de monólogo, com as seguintes marcas:

A presença de formas verbais no presente (5): “fala”, “acreditam”, “seja”.

A presença de uma forma verbal no futuro perifrástico (7): “vai abdicar”.

A presença de uma forma verbal no pretérito perfeito (8): “acabou”.

A presença de anáforas nominais (19): “os problemas do tabaco” (em retoma com substituição lexical e alteração de determinante, de “um problema comum na sociedade de hoje em dia”) e “um grave problema” (retoma com substituição lexical e manutenção do determinante)

Tx 21

“Este texto **e** (5) uma discussão (Diálogo) entre duas pessoas, **uma pessoa que fuma** (19) e **uma pessoa saudável** (19), **este diálogo** (19) **consiste** (5) na tentativa da **pessoa saudável** (19) explicar que **é** (5) mau fumar à **pessoa que fuma** (19) (5) quando **esta** (20) **mostra** (5) **sempre** (18) que não **tem** (5) na ideia deixar o tabaco.”

No Tx 21 encontra-se o *discurso interactivo* com a presença de unidades que remetem à interacção verbal, no caso em forma de monólogo, com as seguintes marcas:

A presença de formas verbais no presente (5): “é”, “consiste”, “fuma”, “mostra”, “tem”.

A presença de anáforas nominais (19): “uma pessoa que fuma” e “outra pessoa que fuma” (anáforas por retoma parcial do referente do grupo nominal “duas pessoas”); “a pessoa saudável” e “a pessoa que fuma” (retomas fieis com alteração dos determinantes de indefinido para definido, por serem considerados como identificados).

A presença de uma anáfora pronominal (20): “esta” (retoma de “pessoa que fuma”, por pronominalização);

Tx 22

“Dr. Saude **diz** (5) ao Zé do Tabaco que **há** (5) um lei que ainda não **tinha sido cumprida** (16) mas que a partir **dali** (18) **tinha de** (12) começar a ser, o **Zé do tabaco** (19) **diz** (5) que o uso do cigarro **e** (5) muito importante para **ele** (20).

Dr. Saude (19) **diz** (5) que o tabaco **faz** (5) ma e **prejudica** (5) os outros o **Zé do tabaco** (19) **responde** (5) a dizer que não se **importa** (5) de morrer mas **vai continuar** (7) a fumar e que se **for** (6) a algum lugar que **seja** (5) proibido fumar **ele** (20) **vai-se retirar** (7) sem ondas levantar.”

No Tx 22 está presente o *discurso interactivo* com a presença de unidades que remetem à interacção verbal, no caso em forma de monólogo e um segmento do *discurso teórico*.

Como marcas do *discurso interactivo* encontram-se:

A presença de formas verbais do presente (5): “diz”, “é”, “faz”, “prejudica” “responde”, “importa”, “seja”.

A presença das formas de futuro perifrástico (7): “vai continuar”, “vai retirar”.

A presença do verbo auxiliar “ter de” (12): “tinha de começar a ser”

A presença das anáforas nominais (19): “Dr. Saúde” e “Zé do Tabaco” (com retoma fiel das unidades lexicais correspondentes).

A presença da anáfora pronominal (20): “ele” (duas retomas da unidade lexical “Zé do Tabaco”).

Como marcas do *discurso teórico* encontram-se:

A presença de uma forma verbal do presente (5): “há”.

A presença da forma verbal passiva (16): “tinha sido cumprida”.

Tx 23

“Quanto ao texto “Discussões do Zé Tabaco com o Doutor Saúde” **é** (5) uma maneira gira de se falar sobre o tabaco e da nossa saúde. **Ajuda** (5)-nos a perceber o mal que **o tabaco** (19) **faz** (5); mas também **existem** (5) pessoas que se **sentem** (5) bem ao fumar.”

No Tx 23 está presente o *discurso interactivo* com a presença de unidades que remetem à interacção verbal, no caso em forma de monólogo, com as seguintes marcas:

A presença de formas verbais no presente (5): “é”, “ajuda”, “faz”, “existem”, “sentem”.

A presença de uma anáfora nominal (19) “o tabaco” (retoma fiel por repetição simples do mesmo grupo nominal)

Tx 24

“Discussões do Zé Tabaco com o Doutor Saúde, de Gonçalo Ferreira da Silva, **é** (5) apenas um exemplo da importância e valorização da literatura de cordel, pois **fala** (5)-nos de algo importante que nos **rodeia** (5) diariamente. Tal como tantas outras coisas que **podem ser** **abordadas** (10) em literatura de cordel, a sua importância **é** (5) cada vez maior mas não **é valorizada** (16) o suficiente para que **este tipo de literatura** (19) venha a ter um papel mais importante, **nos dias de hoje** (18), na sociedade.”

No Tx 24 estão presentes segmentos do *discurso interactivo* com a presença de unidades que remetem à interacção verbal, no caso em forma de monólogo, e do *discurso teórico*.

Como marcas do *discurso interactivo* encontram-se:

A presença de formas verbais no presente (5): “**é**”, “**fala**”, “**rodeia**”.

A presença do verbo auxiliar de modo *poder* (10): “podem ser abordadas”.

A presença de uma anáfora temporal (18): “nos dias de hoje”.

A presença de uma anáfora nominal (19): “este tipo de literatura” (retoma infiel com mudança do grupo lexical: “a literatura de cordel”).

As marcas do *discurso teórico* são:

A presença da forma verbal no presente (5): “**é**”,

A presença de uma forma verbal passiva (16): “**é valorizada**”.

Tx 25

“No texto que **lemos** (8) não **há** (5) praticamente rima, mas apesar disso **acho** (5) que **aborda** (5) bem o tema do tabagismo e o mal que **faz** (5) á saúde do fumador e aos que o **rodeiam** (5), **ajuda** (5) a compreender também, **penço** (5) **eu** (3), um pouco a mentalidade de **um fumador** (19) e a sua opinião sobre o tabáco e que **dá** (5) a entender que não **quer saber** (11) da sua saúde nem **da saúde** (19) das pessoas que o rodeiam.”

No Tx 25 está presente o *discurso interactivo* com a presença de unidades que remetem à interacção verbal, no caso em forma de monólogo, com as seguintes marcas:

A presença do pronome de primeira pessoa do singular (3): “eu”, que remete directamente ao agente-produtor da interacção verbal.

A presença de formas verbais no presente (5): “há”, “acho”, “aborda”, “faz”, “rodeiam”, “ajuda”, “penço”, “dá”.

A presença de uma forma verbal no pretérito perfeito (8): “lemos”.

A presença do verbo auxiliar *querer* com valor pragmático (11): “quer saber”.

A presença de uma anáfora nominal (19): “um fumador” (retoma da unidade lexical com alteração do determinante: “o fumador”).

Tx 26

“**Foi lido** (16) um poema onde se **encontram** (5) duas personagens numa discussão.

”**Uma personagem** (19) **tentava** (9) ajudar **a outra personagem** (19), mas **a outra personagem** (19) **dizia** (9) que **era** (9) feliz assim. A discussão **era** (9) sobre o tabaco.”

No Tx 26 estão presentes o *relato interactivo* em forma de monólogo e dois curtíssimos segmentos, um de *discurso interactivo*, outro do *discurso teórico*.

Como marcas do *relato interactivo* encontram-se:

A presença de formas verbais no pretérito imperfeito (9): “tentava”, “dizia”, “era”.

A presença de anáforas nominais (19): “uma personagem”, “outra personagem”, ambas retomas parciais do grupo nominal: “duas personagens”.

Como marca do *discurso interactivo* verifica-se: a forma verbal no presente (5): “encontram”.

Do *discurso teórico* encontra-se a forma passiva (16): “foi lido”.

Tx 27

“Neste texto não **existe** (5) praticamente rima, mas as palavras **são** (5) bem colocadas, o tema **é** (5) actual e o texto **fala** (5) sobre os problemas causados pelo tabaco, de uma forma um pouco mais fácil de ler. Facilmente se **entende** (5) a ideia do texto e se **chega** (5) onde o autor quer que **chegamos** (5). “

No Tx 27 está presente o *discurso interactivo* com a presença de unidades que remetem à interacção verbal, no caso em forma de monólogo, com a presença de formas verbais no presente (5): “existe”, “são”, “é”, “fala”, “chega”, “chegamos”.

Tx 28

“Um exemplo de literatura de cordel, ´é (5), As discussões do Zè do Tabaco com o Doutor Saude de Gonçalo Ferreira da Silva em, que **conta** (5) que **o Dr. Saude** (19) **fala** (5) com **o Zè do Tabaco** (19) sobre o tabaco. **O Dr.Saude** (19) **diz** (5), que **existe** (5) uma lei não cumprida contra o uso de **tabaco**(19) como uma medida de saude. **O Zè do Tabaco** (19) a dizer que **fuma** (5) porque **gosta** (5) e **acha** (5) importante para ser mais elegante. **O Dr. Saude** (19), **Fala** (5) sobre os prob. que **o tabaco** (19) **pode causar** (10), e, **Zè do Tabaco** (19) novamente **intervem** (5) dizendo que **o DR.** (5) não **tinha** (9) nada a ver com **isso** (20) e que se **ezistir** (6) **futuramente** (18) algum problema **o Dr.** (19) não o **sentira** (6). **Dr. Saude** (19) **pos** (5) outros perante um fumador por perto. **O Zè** (19) **diz** (5) **logo** (22) que quando é proibido fumar **sai** (5) **logo** (18) sem discussão do local. **O Sr. Dr.** (19) **arranja** (5) **logo** (22) outro argumento e **diz** (5) que a morte por **tabaco** (19) é (5) muito mais deluroza mas **o Zé** (19) **diz** (5) que **é** (5) feliz **é** (5) assim e não o **vai mudar** (7) mesmo que o mundo **esteja** (5) contra ele. **O Dr. Saude** (19) **dezistiu** (8) E **o Zè do Tabaco** (19) **diz** (5) novamente que não **vai mudar** (7) a sua maneira de ser. E **o Dr. Saude** (19) para finalizar **diz** (5) que quem não **fuma** (5) esperto **é** (5).”

No Tx 28 verifica-se o *discurso interactivo* com a presença de unidades que remetem à interacção verbal, no caso em forma de monólogo, assim como segmentos do *relato interactivo*.

Como marcas do *discurso interactivo* encontram-se:

A presença predominante de formas verbais no presente (5): “é”, “conta”, “fala”, “diz”, “existe”, “fuma”, “gosta”, “acha”, “intervem”, “pos”, “sai”, “esteja”.

A presença de uma forma do futuro perifrástico (7): “vai mudar”.

A presença de uma forma verbal no pretérito perfeito (8): “dezistiu”.

A presença do verbo auxiliar de modo *poder* (10): “pode causar”.

A presença frequente de anáforas nominais (19): “tabaco” (retoma sem o determinante: “o tabaco”) e “o tabaco” (retoma fiel por repetição simples do mesmo grupo nominal); “O Dr. Saúde” (seis retomas fieis por repetição simples), “Dr. Saúde” (retoma sem determinante) e “O Sr. Dr.” (duas retomas com substituição lexical); “O Zé do Tabaco” (três retomas fieis por repetição simples), “o Zé” (duas retomas parcial do grupo nominal) e “Zé” (retoma parcial do grupo nominal e supressão do determinante).

A presença de uma anáfora pronominal (20): “isso” (retoma por pronominalização de: “o problema que o tabaco pode causar”)

Como marcas do *relato interactivo*, encontram-se:

A presença de formas verbais no futuro do presente do indicativo e do conjuntivo (6): “existir”, “sentirá”.

A presença de uma forma verbal no pretérito imperfeito (9): “tinha”.

A presença dos organizadores temporais (22): “logo” e “futuramente”

8.2.2.2. DISTRIBUIÇÃO DOS DADOS DO 9º ANO

	Tx11	Tx12	Tx13	Tx14	Tx15	Tx16	Tx17	Tx18	Tx19	Tx20	Tx21	Tx22	Tx23	Tx24	Tx25	Tx26	Tx27	Tx28
01																		
02																		
03															X			
04																		
05	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
06																		X
07		X				X				X		X						X
08		X	X			X		X	X	X					X			X
09							X									X		X
10		X												X				X
11		X													X			
12		X				X						X						
13																		
14																		
15																		
16					X		X	X				X		X		X		
17																		
18							X							X				
19	X			X			X		X	X	X	X	X	X	X	X		X
20						X	X				X	X						X
21																		
22																		X
23																		
24																		

QUADRO 23: Distribuição dos dados do 9º ano

8.2.2.3. ANÁLISE DOS RESULTADOS

As marcas observadas nos textos Tx 11 a Tx 28 permitem verificar alguns dados interessantes. À exceção do Tx 26 (em relato interativo com segmentos do *discurso interativo* e do *discurso teórico*), todos os textos enquadram-se no *discurso interativo*, com alguns segmentos do *discurso teórico* (seis ocorrências) e/ou do *relato interativo* (duas ocorrências).

No que se refere ao *discurso interactivo*, comum a todos os textos produzidos, para além das formas verbais do presente (constantes em todos os textos) e de doze ocorrências de anáforas pronominais e cinco anáforas nominais, há cinco ocorrências de futuro perifrástico e apenas uma de futuro do presente. O discurso teórico é marcado principalmente por frases passivas (seis ocorrências) e o relato interactivo, principalmente por formas verbais no pretérito imperfeito (três ocorrências).

8.2.3. REESCRITA NA TURMA DA UNIVERSIDADE SÉNIOR

A sequência didáctica que englobou o trabalho de reescrita dos alunos da turma de Língua Portuguesa da Universidade Sénior consta de seis passos:

1º passo: Inicialmente foram dados esclarecimentos sobre a pesquisa a ser realizada e solicitou-se a colaboração dos alunos através de produção textual e uma breve apreciação do tema.

2º passo: Seguiu-se uma introdução ao termo *cordel*, noções sobre a sua origem, e um breve histórico do *cordel* em Portugal e no Brasil, pela professora da turma.

3º passo: Os alunos tiveram então a oportunidade de contactar com alguns folhetos e cordéis acessados por via Internet.

4º passo: O texto foi distribuído, seguindo-se um período de leitura silenciosa do mesmo.

5º passo: Seguindo as instruções que acompanhavam o texto, os alunos produziram um texto de opinião.

6º passo: Para finalizar, e ainda segundo instruções escritas, os alunos deram as suas opiniões sobre o *cordel*.

ESQUEMA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	
1º Passo	Esclarecimentos sobre a pesquisa a ser realizada e pedido de colaboração através de produção textual e apreciação do tema.
2º Passo	Introdução do termo <i>cordel</i> , noções da sua origem, e breve histórico do <i>cordel</i> em Portugal e no Brasil.
3º Passo	Observação e contacto com alguns folhetos de <i>cordel</i> .
4º Passo	Distribuição e leitura do excerto do <i>cordel</i> : <i>Discussões do Zé do Tabaco com o Dr. Saúde</i> .
5º Passo	Produção de um texto de opinião.
6º Passo	Comentários apreciativos sobre o <i>cordel</i> . ²⁵⁴

QUADRO 24: Esquema da sequência didáctica da Universidade Sénior

8.2.3.1. ANÁLISE DOS TEXTOS DA TURMA DA UNIVERSIDADE SÉNIOR

Serão utilizados, para a minha análise, os dados das produções de texto colectados no 6º passo da sequência didáctica. Foram trabalhos produzidos em sala de aula, individualmente.

Os trabalhos dos alunos serão doravante referidos como Tx 29 a Tx 45, conforme o quadro abaixo:

²⁵⁴ cf. anexo 48.

texto de opinião					
<u>Tx 29</u>	<u>Tx 30</u>	<u>Tx 31</u>	<u>Tx 32</u>	<u>Tx 33</u>	<u>Tx 34</u>
<u>Tx 35</u>	<u>Tx 36</u>	<u>Tx 37</u>	<u>Tx 38</u>	<u>Tx 39</u>	<u>Tx 40</u>
<u>Tx 41</u>	<u>Tx 42</u>	<u>Tx 43</u>	<u>Tx 44</u>	<u>Tx 45</u>	

QUADRO 25: Reescrita na Universidade Sênior

As dezassete produções textuais dos alunos desta turma, a exemplo do que ocorreu com as duas anteriores, serão também analisadas segundo as configurações das unidades dos tipos de discurso interactivo e teórico, relato interactivo e narração estabelecidas por Bronckart. As marcas dos discursos, que serão apontadas no âmbito da análise dos textos, encontram-se no QUADRO 9. Os textos dos alunos serão também analisados numa perspectiva dialógica e de intertextualidade.

Estas produções ajustam-se em um quadro de género de texto escrito, o texto de opinião, com marcas predominantes do discurso interactivo, encontrando-se ainda segmentos da narração, do relato interactivo e do discurso teórico

Tx 29

“Vícios”

”**Gostei** (4) (8) muito do texto que **li** (4) (8). **Achei** (4) (8) giríssimo e até **me** (3) **identifico** (4) (5) com a leitura. Pois **eu** (3) **seria** (6) o **Dr. Saúde** (1) e a **minha** (3) filha o Zé do Tabaco. O texto **está** (5) muito bem escrito, a toda a força tentando desviar o Zé do Tabaco do maldito vício, dando toda a força e coragem para largar mas sem conseguir. **Era** (9)

uma pessoa viciada teimosa e não aceitando conselhos de ninguém só a sua ideia **era** (9) boa. **Nada** (20) o **levava** (9) a deixar **o vício** (19) de fumar e ganhar novos e bons hábitos de viver.

Mas o Dr. Saúde também **era** (9) uma pessoa muito persistente **nunca** (22) **desistia** (9) de tentar a sua recuperação e **continuou** (8) **sempre** (22) lembrando e dando bons conselhos. E **mais tarde** (22) **depois** (22) de muito trabalho e dedicação **conseguiu** (8) o objectivo pretendido. O Zé do tabaco **rendeu** (8) -se e **entregou** (8) -se a uma nova vida livre e saudável.

Passou (8) a viver melhor e certamente **mudou** (8) muito com mais qualidade em todos os aspectos saúde, alegria, bem estar tranquilidade dinheiro amigos etc. **Pois** (23) todos **os vícios** (19) **roubam** (5) **tudo** (20) às pessoas e suas famílias que **são** (5) arrastadas pelos **mesmos** (20). **Tais vícios** (19) como: **Alcool, drogas, sexo, jogos, comida, anorexia, dependência de pessoas etc.** (19) mas **vale** (5) a pena lutar e não desistir de ajudar quem **tem** (5) **os seus vícios** (19). **Todos** (20) **temos** (5) **vícios** (19) ou **adições** (19).”

No Tx 29 verifica-se a *narração*, com segmentos do *discurso teórico* e do *discurso interactivo*, com a presença de unidades que remetem à interacção verbal, no caso em forma de monólogo.

Como marcas da *narração* encontram-se:

A presença de formas verbais no pretérito perfeito (8) “continuou”, “conseguiu”, “rendeu”, “entregou”, “passou”, “mudou”.

A presença de formas verbais no pretérito imperfeito (9): “era”, “levava”, “desistia”.

A presença da anáfora nominal (19) “o vício” (retoma de “o maldito vício”, sem a adjectivação) e da anáfora pronominal (20): “nada” (retoma de “conselhos”).

A presença de organizadores temporais (22): “nunca”, “sempre”, “mais tarde”, “depois”.

Como marcas do *discurso interactivo* encontram-se:

A presença de um nome próprio (1): “Dr. Saúde” – assumpção da personagem por identificação; de pronomes (3): “eu”, “me”, “minha”; e de verbos de 1ª pessoa do singular (4): “gostei”, “achei”, “seria”, “identifico”, que remetem directamente aos protagonistas da interacção

A presença das formas verbais do presente (5): “está”, “tem”, “temos”, “identifico”, “vale”.

A presença de uma forma verbal no futuro do pretérito (6): “seria”.

A presença de formas verbais no pretérito perfeito (8): “gostei”, “li”, “achei”.

A presença das anáforas nominais (19): “vício” e (adições) (o primeiro por retoma do termo e o segundo por substituição lexical).

A presença de uma anáfora pronominal (20): “todos” (retoma das unidades lexicais “pessoas e suas famílias”, por pronominalização).

Como marcas do *discurso teórico* encontram-se:

A presença de uma forma verbal do presente (5): “roubam”.

A presença da passiva (16): “são arrastadas”.

A presença das anáforas nominais (19): “os vícios” (retoma imediata do termo, com a marcação de plural) e “tais vícios” (retoma com substituição do artigo definido por um demonstrativo)

A presença das anáforas pronominais (20): “tudo” (retoma das unidades lexicais “saúde, alegria, bem estar tranquilidade dinheiro amigos etc.”) e “mesmos” (retoma de “vícios”)

A presença de um organizador com valor lógico-argumentativo (23): “pois”, a iniciar o segmento.

Tx 30

”Maldição dos Pulmões

Em todas as sociedades, **se** (24) **vê** (5) o desprezo pela saúde, própria e **a** (20) que **atinge** (5) os outros, **é** (5) bom que **sejamos** (5) alertados para a ignorância. Teimosia disparatada, nos **põe** (5) a nos e ao teimoso em total risco ainda bem que o Sr. Saúde, vezes sem conto, **enumerou** (8) que a teimosia, do Zé do Tabaco lhe **iria** (6) fazer de mau, com difícil entendimento de mau, **conseguiu** (8) perceber e optar com dignidade, por deixar de fumar. **Venceu** (8) o ZÉ TABACO.

Era (6/9) importante que se alvituasasse, para a divulgação, da “leitura de cordel” para uma melhor informação, na forma de verso cantada, talvez nos advertisse, melhor o que a vida nos **dá** (5).

Fiquei (4) (8) contente de me relembrar a “**literatura de cordel**” (24)

No Tx 30 está presente o *discurso interactivo* com a presença de unidades que remetem à interacção verbal, no caso em forma de monólogo, e segmentos do *relato interactivo* e do *discurso teórico*.

Como marcas do *discurso interactivo* encontram-se:

A presença de um verbo de 1ª pessoa do singular que remete directamente ao protagonista da interacção verbal (4): “fiquei”.

A presença de formas verbais no presente (5): “vê”, “atinge”, “é”, “dá”, “põe”, “sejamos”.

A presença de formas verbais no pretérito perfeito (8): “fiquei”

A presença de uma anáfora pronominal (20): “a” (retoma “saúde”).

Como segmento de *relato interactivo* temos:

A presença da forma verbal de pretérito perfeito (8): “conseguiu”, “venceu”, “enumerou”, a forma verbal o pretérito imperfeito com valor de futuro do pretérito (6): “era” e a forma do futuro do pretérito (6) “iria”.

Como segmento do *discurso teórico* encontra-se o uso de aspas como estratégia de evidenciação de um processo metatextual (24): “literatura de cordel”.

Tx 31

“O Tabaco **Mata** (5)”

Porque (23) o texto apresentado **é** (5) real, **fui motivada** (16) a pôr este título, **pois** (23) **ele** (20) **consta** (5) em quase todas os maços de tabaco.

Creio (5) que, não **é** (5) por falta de informação, que **continua** (5) a existir fumadores novos e velhos. O Zé do Tabaco **diz** (5) “**com um cigarro entre os dedos – me sinto** (5) **elegante**” (25). Esta “**elegância**” (25), este “**ser homem**” (25), este “**desprendimento**” (25), sentido de “**afirmação**” (25), **é** (5) fruto do mito, que **envolve** (5) o acto de fumar. **Este mito** (19) **prolonga** (5) -se por vezes **até à vélhice** (22), e noutras o vício **custa** (5) a largar.

É (5) evidente, que o Dr. Saúde **surge** (5) para dar força e transmitir ao Zé do Tabaco, a sua escravidão, o seu engano e consciencisá-lo do **vício** (19) da nicotina e do seu lento suicidio.

O texto **revela** (5) que todos **são** (5) uma força. Só através das palavras do presidente da comissão, o Zé do Tabaco **resolve** (5) largar o vício da nicotina.”

No Tx 31 estão presentes o *discurso interactivo* e segmentos do *relato interactivo* e do *discurso teórico*.

Como marcas do *discurso interactivo* encontram-se:

A presença predominante de formas verbais no presente (5): “creio”, “continua”, “diz”, “sinto”, “é” “envolve”, “prolonga”, “custa”, “revela”, “são”, “resolve”.

A presença de anáforas nominais (19): “este mito” (retoma imediata do termo “mito” com o demonstrativo “este”) e “o vício” (retoma fiel imediata).

Como marcas do *relato interactivo* encontram-se:

A presença de um organizador temporal (22): “até à velhice”.

O *discurso teórico*, aqui, é introduzido com uma referência intertextual com o representado com a mensagem contida no maço de tabaco; encontra-se também em outro segmento introduzido por uma modulação lógica. Como marcas deste discurso verificam-se:

A presença de formas verbais no presente (5): “mata”, “é”, “consta”, “surge”.

A presença de um verbo na voz passiva (16): “fui motivada”.

A presença de organizadores com valor lógico-argumentativo (23): “porque”, “pois” e da modulação lógica (23): “é evidente”.

A presença de aspas como estratégia de evidenciação de certos segmentos do texto (24): “com um cigarro entre os dedos – me sinto elegante”, “elegância”, “ser homem”, “desprendimento”, “afirmação”.

Tx 32

”O tabaco **faz** (5) mal a saúde

Eu (3) se **fosse** (9) o Dr. Saúde **aconselharia** (6), a todas as pessoas a não fumar, pois **prejudica** (5) a saúde da pessoa que **fuma** (5), e também **a** (20) do não fumador.

O fumador não **tem** (5) respeito pela sua saúde, e principalmente pela saúde dos que os **rodeiam** (5).

O fumador **sente** -se importante e socialmente mais integrado. Nas fábricas nos cafés, nos escritórios **vê** (5)-se habitualmente pessoas a fumar. O que **está** (5) errado e **devia** (6/9) ser proibido. **Eu** (3) pessoalmente não **fumo** (5) mas **sinto** (5)-**me** (3) incomodada num ambiente de muito fumo e, **conheço** (5) pessoas com cancro do pulmão e, da garganta por serem fumadores. Na **minha** (3) opinião quem **tinha** (9) razão era o Dr. Saúde e, **ao fim de** (22) muita insistência o Zé do tabaco **chegou** (8) á conclusão, que deixando de fumar **vivia** (6/9) muito mais tempo.”

No Tx 32 está presente o *discurso interactivo* com segmentos do do *relato interactivo* e do *discurso teórico*.

Como marcas do *discurso interactivo* encontram-se:

A presença dos pronomes de primeira pessoa que remete directamente ao protagonista da interacção verbal (3): “eu”, “me”.

A presença de verbos da 1ª pessoa do singular que remetem directamente ao protagonista da interacção verbal (4): “fumo”, “sinto”, “conheço”.

A presença de formas verbais no presente (5): “prejudica”, “fuma”, “tem”, “rodeiam”, “sente”, “está”, “fumo”, “sinto”, “conheço”.

A presença de uma anáfora pronominal (20): “a” (retoma pronominal de “saúde”).

Como marcas do *relato interactivo* encontram-se:

A presença dos pronomes de primeira pessoa que remetem directamente ao protagonista da interacção verbal (3): “eu” e “minha”.

A presença da forma verbal no pretérito perfeito (8): “chegou”

A presença de formas verbais no futuro do pretérito: “aconselharia” e “vivia” e “deveria” (aqui *pretérito imperfeito*) (6/9).

A presença de formas verbais no pretérito imperfeito (9): “tinha”, “fosse”.

A presença de um organizador temporal (22): “ao fim de”.

Como marca do *discurso teórico*, encontra-se a presença de uma forma verbal no presente (5): mata.

Tx 33

”O tabaco um mal mortífero

O Zé do tabaco **era** (9) uma pessoa viciada e não **queria** (11) saber do mal que **fazia** (9) à saúde nem aos outros. Já o Dr. Saude como médico, conselheiro, e amigo, o **queria** (11) ajudar. Por isso lhe **falava** (9) assim. Mas **depois** (22) **faltou-lhe** (8) a paciência como **hoje** (18) **acontece** (5) a muito boa gente que **faz** (5) o mesmo, com seus familiares ou amigos que nos **cansamos** (5) de repetir sempre a mesma coisa **eu** (3) por exemplo também já **fumei** (8) **meus** (3) filhos e marido **ralhavam** (9) e, **eu** (3) **sempre** (18) **fumei** (8) até que **chegou** (8) o dia que **resolvi** (8) dizer basta, não **sou** (5) fumadora viciada porque não **estava** (9) a isso destinada, aos 8 anos uma tia e outra amiga dela que **tinha** (9) **nessa altura** (22) 70 anos já me **davam** (9) cigarros para fumar mas isso **acabou** (8) **depois** (22) chegou a vez de **eu** (3) **me** (3) preocupar com **minha** (3) filha quando ela **começou** (8) a fumar e não **deixava** (9) o vício **até quando** (22) **foi** (8) operada à garganta ela **fumou** (8) mas

graças a Deus hoje já não **fuma** (5) pois **acredito** (5) que **compreendeu** (8) que primeiro **está** (5) a saúde pois o tabaco **é** (5) mesmo mortífero.”

No Tx 33 estão presentes o *relato interactivo* e segmentos da *narração* e do *discurso interactivo*.

Como marcas do *relato interactivo* encontram-se:

A presença dos pronomes de primeira pessoa que remete directamente ao protagonista da interacção verbal (3): “eu”, “me” “minha”, “meus”.

A presença predominante de formas verbais no pretérito perfeito (8): “faltou”, “fumei”, “chegou”, “resolvi”, “acabou”, “começou”, “foi”, “fumou” e no pretérito imperfeito (9): “ralhavam”, “estava”, “tinha”, “davam”, “deixava”.

A presença de organizadores temporais (22): “sempre”, “nessa altura”, “depois”, “até quando”.

Como marca do *discurso interactivo* encontra-se:

A presença de formas verbais no presente (5): “acontece”, “faz”, “cansamos”, “fuma”, “acredito”, “está”, “é”, “sou”.

A presença de formas verbais no pretérito perfeito (8): “compreendeu”,

A presença de um deíctico temporal (18): “hoje”.

Como marcas da *narração* encontram-se:

A presença de uma forma verbal no pretérito perfeito (8): “faltou”.

A presença de formas verbais no pretérito imperfeito (9): “era”, “queria”, “fazia”, “falava”.

A presença de organizador temporal (22): “depois”

Tx 34

”Zé do tabaco. Dr. saúde

O Zé do tabaco não **tinha** (9) razão. **porque** (23) o tabaco só **fáz** (5) mal.

Eu **punha** (6/9) o fumador na rua.”

No Tx 34 estão presentes o *relato interactivo* e um segmento do *discurso teórico*.

Como marca do *relato interactivo* encontra-se a presença de formas verbais no pretérito imperfeito (9): “tinha” e no “punha” (com o valor de futuro do pretérito) (6/9).

Como marca do *discurso teórico* verifica-se a presença da forma verbal no presente (5): “faz” e do organizador com valor lógico-argumentativo (23): “porque”.

Tx 35

“O Zé fumador

O Zé não tendo razão do **meu** (3) ponto de vista que **acho** (4) (5) que o

Dr. Saúde **é** (5) que **tem** (5) razão e **argumentou** (8) bastante fazendo tudo para o convencer com argumentos sobre a sua saúde, e a saúde dos outros. O Zé **tem** (5) muita dificuldade assim como muitos fumadores porque para **eles** (20) fumar **é** (5) elegante **é** (5) afirmação de crer e fazer. Ser forte e não ter nada a perder pois quem não **fuma** (5) também **morre** (5). **É** (5) preciso que haja (5) muitos Doutores como o Doutor Saúde com persistência boa vontade e muita paciência para que os fumadores **compreendam** (5) que viver com saúde, a nossa saúde e a do próximo **é** (5) muito importante para vivermos em harmonia e felizes.

No Tx 35 está presente o *discurso interactivo* com as seguintes marcas:

A presença de um pronome de primeira pessoa do singular (3): “meu” e do verbo na 1ª pessoa do singular (4) que remetem directamente ao protagonista da interacção verbal.

A presença de formas verbais no presente do indicativo e conjuntivo (5): “acho”, “é”, “tem”, “fuma”, “morre”, “compreendam”.

A presença de uma forma verbal no pretérito perfeito (8): “argumentou”.

A presença de uma anáfora pronominal (20): “eles” (retoma da unidade lexical “fumadores” por pronominalização)

Tx 36

”O tabaco “**Mata**” (5) (23)

Diálogo entre o Dr. Saúde e um inveterado fumador.

É (5) um texto agradável de ler e que **tem** (5) um conteúdo moralista.

Com graça e paciência o Dr. Saúde **foi** (8) inculcando no Zé do Tabaco a noção do perigo que ele **corria** (9) por ser fumador.

De tal forma que o fumador se **rendeu** (8) ao último argumento do Presidente da mesa e **prometeu** (8) deixar de fumar.”

No Tx 36 estão presentes a *narração* e segmentos do *discurso interactivo* e do *discurso teórico*.

Como marcas da *narração* encontram-se:

A presença de formas verbais no pretérito perfeito (8): “foi”, “rendeu”, “prometeu”

A presença de uma forma verbal no pretérito imperfeito (9): “corria”.

Como marca do *discurso interactivo* encontra-se a presença de formas verbais no presente (5): “é”, “tem”.

Como marca do *discurso teórico* encontra-se a presença de uma forma verbal no presente (5): “mata”.

A presença de aspas e grifo (25) como estratégia de evidenciação do segmento do texto: O tabaco “**Mata**”

Tx 37

”Conselho de um médico a um fumador

Certo dia (22) um fumador de tantos anos **resolveu** (8) mesmo consultar o seu médico, **este** (20) por sua vez, consciente do estado de saúde do seu doente **aconselhou-o** (8) a deixar de fumar, mas o vício **era** (9) tal, que dificilmente seria capaz de pôr de parte **aquilo** (20) que para ele **era** (9) como que um (tranquilizante.)

Era (9) tal o vício que nada o **fazia** (9) convencer a desistir do seu cigarro, dando azo a que os seus familiares cansados do cheiro e mau estar que lhes **causava** (9), **mudaram** (8) de casa.

O médico **insistia** (9) e ele **teimava** (9), dizendo que ninguém **morreu** (8) com 200 anos por ter parado de fumar.

Mas **um dia** (22), **reflectiu** (8), **pensou** (8) e **aceitou** (8) conselhos, pondo o cigarro de lado, para bem da sua saúde e dos outros que o **rodeavam**” (9).

No Tx 37 está presente a *narração* com as seguintes marcas:

A presença de formas verbais no pretérito perfeito (8): “resolveu”, “aconselhou”, “mudaram”, “morreu”, “reflectiu”, “pensou”, “aceitou”.

A presença de formas verbais no pretérito imperfeito (9): “era”, “fazia”, “causava”, “insistia”, “teimava”, “rodeavam”.

A presença de anáforas pronominais (20): “este” (retoma de “médico” pelo demonstrativo); e “aquilo” (uma anáfora infiel por associação²⁵⁵ (“fumo” por associação a fumador”).

A presença de organizadores temporais (22): “certo dia” “um dia”.

²⁵⁵ Cf. Maingueneau: 1996, 186.

Tx 38

“Os efeitos do tabaco

O texto que **li** (4) (8) **considero**-o (4) (5) muito interessante. **Alerta**-nos (5) para os prejuízos que o tabaco **causa** (5) à saúde.

De tudo o que se **lê** (5) e se **ouve** (5) acerca do tabaco, não **podemos** (5) ignorar que o tabaco **tem** (5) muito mais efeitos prejudiciais do que bons. O fumador em geral **vê** (5) naquela prática um prazer, defendendo que o tabaco (enquanto **fuma** (5)) o **distrain** (5) e o **descontra** (5) levando-o até a esquecer algumas contrariedades do dia a dia.

Eu (3) **penso** (4) (5) que os “prós” que o fumador **defende** (5) não **compensam** (5) os males que a mesma prática **pode** (10) causar. **Começa** (5) por ser uma despesa que empregue em determinados géneros alimentícios **seria** (6) muito mais bem empregue. **Depois** (18) **vêm** (5) os efeitos nocivos para a saúde, que não se vendo à superfície, **eles** (20) **vão actuando** (5) e certamente os seus efeitos **reflectir-se-ão** (6) **mais cedo** (22) ou **mais tarde** (22).

Por **mim** (3) **devia** (6/9) haver leis rigorosas (e cumpridas) para que o fumador não **possa** (9/5) de modo alguma contribuir para o mal estar do seu semelhante.”

No Tx 38 estão presentes o *discurso interactivo* e segmentos do *relato interactivo*.

Como marcas do *discurso interactivo* encontram-se:

A presença de pronomes pessoais de primeira pessoa do singular (3): “eu”, “mim” e de verbos na 1ª pessoa do singular (4): “li”, “penso”, que remetem directamente ao agente produtor do texto

A predominância marcante das formas verbais no presente (5): “considero”, “alerta”, “causa”, “lê”, “ouve”, “podemos”, “tem”, “vê”, “fuma”, “distrai”, “descontraí”, “penso”, “defende”, “compensam”, “pode”, “começa”, “vêem”, “possa”, “vão actuando”.

A presença da forma verbal no pretérito perfeito (8): “li”.

A presença da anáfora pronominal (20): “eles” (retoma de “efeitos nocivos”)

O *relato interactivo* tem por marcas:

A presença das formas verbais no futuro do presente e futuro do pretérito (6): “refletirão”; “seria”, “devia” (6/9).

A presença da forma verbal do pretérito imperfeito do conjuntivo

A presença de organizadores temporais (22): “depois”, “mais cedo”, “mais tarde”.

Tx 39

”Fumar **faz** (5) mal

Um dialogo entre imaginário entre o fumador e o médico e o mal que o tabaco **faz** (5).

Quem **tinha** (9) razão era o Dr. Saúde. **Porque** (23) fumar **faz** (5) mal á saúde.

Se fosse o Dr. Saúde **diria** (6) o mesmo que **ele**.”(20).

No Tx 39 estão presentes o *relato interactivo* e dois curtos segmentos do *discurso teórico*.

Como marcas do *relato interactivo* encontram-se:

A presença da forma verbal no futuro do pretérito (6): “diria”.

A presença da forma verbal no pretérito imperfeito (8): “tinha”.

A presença da anáfora pronominal (20): “ele” (retoma de Dr. Saúde)

Como marcas do *discurso teórico* encontram-se:

A presença da forma verbal do presente (5): “faz”.

A presença do organizador com valor lógico-argumentativo (23): “porque”

Tx 40

”O medico e o fumador.

No texto que **li** (4) (8) **vi** (4) (8) a discussão de um medico com um
passeante fumador, que **era** (9) bastante teimoso, como **são** (5) **sempre**
(18) todas as pessoas viciadas em qualquer droga.

Esta personagem (19) do texto não **foje** (5) à regra **ele** (20) **perferia** (9)
morrer a deixar de fumar, apesar da presistencia do medico, **foi** (8)
costozo de convenselo.

Mas como tudo na vida **quase sempre** (22) **vence** (5) o bem e **o nosso fumador** (19) não **fugio** (8) à regra.

No Tx 40 estão presentes o *relato interactivo* e segmentos do *discurso interactivo*.

Como marcas do *relato interactivo* encontram-se:

A presença de verbos na 1ª pessoa do singular (4): “li”, “vi”, que remetem directamente ao agente produtor do texto

A presença de formas verbais do pretérito perfeito (8): “li”, “vi”, “foi”, “fugiu” (“fugio”)

A presença da forma verbal do pretérito imperfeito (9): “era”, “preferia” (“perferia”).

A presença de organizadores temporais (22): “sempre”, “quase sempre”.

A presença da anáfora pronominal (20): “ele” (retoma de “passeante fumador”)

Como marca do *discurso interactivo* encontram-se:

A presença de formas verbais do presente (5): “são”, “foge” (“foje”), “vence” (“vence”).

A presença da anáfora nominal (19): “esta personagem”, que reforça a continuidade do texto e a ligação de convivência com o receptor, indicando que menciona o mesmo “passeante fumador” (paciente fumador) de quem já falara anteriormente. Sublinha o encadeamento entre os dois parágrafos do texto.

Presença também de outra anáfora nominal (19): “o nosso fumador” (retoma da unidade lexical “o fumador” com o acréscimo do pronome possessivo)

Tx 41

O tabaco **mata** (5)

Penso (5) quem **tinha** (9) razão **era** (9) o Dr. Saúde.

Aconselhava (9) o fumador, **tentava** (9) apresentar ao seu “paciente” o que lhe **podia acontecer** (10) se fumasse continuamente. **Tornar-se-ia** (6) um “viciado” e, a saúde dos que o **rodeavam** (9) também **seriam** (6) prejudicados.

Ora **há** (5) o fumador activo e o fumador passivo. **Um** (20) **prejudica** (5) o **outro** (20).

Quem **será** (6) o que **é** (5) mais prejudicado o que **fuma** (5) a seu belo prazer ou as crianças, os doentes, os outros?...

Sei (5) que **é** (5) muito difícil um fumador deixar o seu vício, mas se **tentar** (6) pensar um pouco nos outros, talvez **conseguisse** (9) vencer o seu hábito.”

No Tx 41 estão presentes o *discurso interactivo* e segmentos do *discurso teórico* e do *relato interactivo*.

Como marcas do *discurso interactivo* encontram-se:

A presença de formas verbais no presente (5): “penso”, , “fuma”, “é”.

A presença de uma forma verbal no futuro do presente (6): “será”.

A presença do verbo auxiliar de modo “poder” (10): “podia acontecer”.

A presença de uma frase interrogativa (15): “Quem será (...) o outro?”.

Como marca do *relato interactivo* encontram-se:

A presença de uma forma verbal no futuro do pretérito (6): “seriam” e do futuro do conjuntivo (6): “tentar”.

A presença de formas verbais no pretérito imperfeito (9): “tinha”, “era”, “aconselhava”, “tentava”, “podia”, “rodeavam”, “conseguisse”.

Como marca do *discurso teórico* encontram-se as formas verbais do presente (5): “mata”, “há”, “prejudica”.

A presença de anáforas pronominais (20): “um”, “outro” (retomas por pronominalização respectivamente das unidades lexicais “fumador activo” e “fumador passivo”).

Tx 42

”A minha opinião

Depois (22) de ler o texto muito à pressa, sem tempo para o digerir,
acho (5) o dialogo interessante, entre o fumador e o medico.

Julgo (5), (???)²⁵⁶, que o fumador **tem** (5) o direito de viver como melhor entender, pois a vida **é** (5) dele e de mais ninguém. Desde que o seu gozo não **prejudique** (5) terceiros e se **sinta** (5) feliz, **é** (5) lá com **ele** (20).

Que o Dr. Saúde ou qualquer outra pessoa o **aconselhe** (5) a uma prática de vida mais saudável **é** (5) positivo mas nunca imperativo. E tanto **é** (5) positivo que o Zé **acaba** (5) por ceder e compreender a sua situação.

Conclusão:

Deve (12)-**se** (24) **sempre** (22) aconselhar a boa pratica de vida mas **nunca** (22) impor a nossa maneira de viver.”

No Tx 42 estão presentes o *discurso interactivo* e um curto segmento do *relato interactivo*.

O *discurso interactivo* apresenta as seguintes marcas:

A presença de formas verbais no presente (5): “acho”, “julgo”, “tem”, “é”, “acaba”, “sinta”, “prejudique”, “aconselhe”.

A presença do verbo auxiliar “dever” com valor pragmático (12): “deve aconselhar/impor”.

A presença de uma anáfora pronominal (20): “ele” (retoma de “o fumador por pronominalização”).

²⁵⁶ (???) A palavra não está legível.

No segmento do *relato interactivo* verifica-se a presença de organizadores temporais (22): “depois”, “sempre”, “nunca”.

Tx 43

“O tabaco **é** (5) **sempre** (18) inútil

A **minha** (3) opinião **é** (5) **sempre** (18) contra o tabaco. Portanto, logo quem **tem** (5) razão (para mim) **é** (5) o Dr. Saude.

Continuo (5) na **minha** (3) **opinião** (19).

O Zé do Tabaco **é** (5) uma pessoa mal formada, não **tinha** (9) respeito algum por ele nem pelos outros, não se **preocupava** (9) com a saude dele nem de ninguém, nem tão pouco com os gastos que essa inutilidade lhes **trazia** (9), **logo** (23) aí se **vê** (5) que **é** (5) uma pessoa mal formada em todo o sentido. Até **dúvido** (5) que ele tivesse chegado a aceitar a boa lição que o Dr. Saúde lhe **deu** (8), **mas** (23) **como** (23) **vale** (5) mais tarde que nunca, talvez chegásse a tempo de salvar a sua alma.

Se assim **foi** (8) **Parabéns** (14)”

No Tx 43 encontram-se o *discurso interactivo* e segmentos do *relato interactivo* e do *discurso teórico*.

Do *discurso interactivo* encontram-se as seguintes marcas:

A presença do pronome de 1ª pessoa do singular (3) que remete directamente ao protagonista da acção verbal: “minha”.

A presença de formas verbais no presente (5): “é”, “tem”, “continuo”, “vê”, “duvido”.

A presença de formas verbais no pretérito perfeito (8): “deu”, “foi”.

A presença de uma frase exclamativa (14), embora sem pontuação: “Parabéns”.

A presença de uma anáfora nominal (19): “minha opinião” (retoma fiel).

As marcas do *relato interactivo* são:

A presença de formas verbais no pretérito imperfeito (9): “tinha”, “preocupava”, “trazia”.

A presença de um organizador temporal (22): “sempre”.

Do *discurso teórico* encontram-se as marcas:

A presença de organizadores com valor lógico-argumentativo (23): “mas”, “como”, e modalizações lógicas (23): “portanto”, “logo”.

Tx 44

“O Fumador

Havia (9) um homem que **fumava** (9) sem querer saber se o tabaco **prejudicava** (9) as pessoas que o **rodejavam** (9). Assim **um dia** (22), conversando com um médico **este** (20) **aconselhou** (8) -o a deixar de

fumar, fazendo-lhe ver que o tabaco **era** (9) prejudicial à saúde.

O João, assim se **chamava** (9) o fumador, **respondeu** (8) que se **achava** (9) mais elegante com um cigarro entre os dedos e, **continuará** (6) fumando nem que fosse no inferno.

Em face do vício ser tão grande o médico **viu** (8) que não **valia** (9) a pena insistir contra o tabaco e **desistiu** (8) de o aconselhar.”

No Tx 44 encontra-se a *narração* com seguintes marcas:

A presença de uma forma verbal no futuro do pretérito (6): “continuará”

A presença de formas verbais no pretérito perfeito (8): “aconselhou”, “respondeu”, “viu”, “desistiu”.

A presença de formas verbais no pretérito imperfeito (9): “havia”, “fumava”, “prejudicava”, “rodeavam”, “era”, “chamava”, “achava”, “valia”.

A presença de uma anáfora pronominal (20): “este” (retoma do termo antecedente: “médico”).

A presença de um organizador temporal (22): “um dia”

Tx 45

”Descursos do zé do tabaco

Como **e** (5) muito fumador so **gosta** (5) muito de setar **sempre** (18) com apagado e azezo que e para estar **sempre** (18) a fumar como **nos meu tempo** (22) as mulher não **fumavam** (9) **era** (9) muito diferemte da

epoca da **agora** (18) **neste seculo** (18) que **agora** (18) toda agente **fuma** (5) e gríanças e **tonda as pessoas** (19) assim **tem** (5) os órgãos todos estragados **os** (20) que não também **morrem** (5) por isso **todas agente** (19) **fuma.**” (5)

No Tx 45 encontram-se o *discurso interactivo* e segmentos do *relato interactivo*.

O *discurso interactivo* apresenta as seguintes marcas:

A presença de formas verbais no presente (5): “é”, “gosta”, “fuma”, “tem”, “morrem”.

A presença de deícticos temporais (18): “agora”, “neste seculo”.

A presença de anáforas nominais (19): “tonda as pessoas” (retoma de “toda gente” e “crianças”),

A presença de anáforas pronominais (20): “os” (retoma de “tonda as pessoas”).

As marcas do *relato interactivo* são:

A presença de formas verbais no pretérito imperfeito (9): “fumavam”, “era”.

A presença de organizadores temporais (22): “nos meu tempo”, “sempre”.

8.2.3.2. DISTRIBUIÇÃO DOS DADOS DOS ALUNOS DA UNIVERSIDADE SÉNIOR

	Tx29	Tx30	Tx31	Tx32	Tx33	Tx34	Tx35	Tx36	Tx37	Tx38	Tx39	Tx40	Tx41	Tx42	Tx43	Tx44	Tx45
01	x																
02																	
03	x			x	x		x			x					x		
04	x	x		x			x			x		x					
05	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x		x
06	x	x		x		x				x	x		x			x	
07																	
08	x	x			x		x	x	x	x	x	x			x	x	
09	x			x	x	x		x	x			x	x		x	x	x
10													x				
11																	
12														x			
13																	
14															x		
15													x				
16	x		x														
17																	
18					x												x
19	x		x									x			x		x
20	x	x		x			x		x	x	x	x	x	x		x	x
21																	
22	x		x	x	x				x	x		x		x	x	x	x
23	x		x								x				x		
24		x	x					x									

QUADRO 26: Distribuição dos dados da Universidade Sênior

8.2.3.3. ANÁLISE DOS RESULTADOS

Os dados observados nos textos Tx 29 a Tx 45 permitem observar que as marcas encontradas apontam para quatro ocorrências da *narração*, oito do *discurso teórico*, doze do *discurso interactivo* e doze do *relato interactivo*.

Há uma única ocorrência de nomes próprios que remetem directamente aos protagonistas da interacção verbal e seis de pronomes.

Em doze dos textos pode-se verificar a utilização de anáforas pronominais e de apenas cinco anáforas nominais.

O emprego dos verbos está adequado às marcas dos tipos de discurso utilizados, sendo de referir o uso do pretérito imperfeito do indicativo pelo futuro do pretérito (Tx 30, Tx 32, Tx 34, Tx 38) e do presente do conjuntivo pelo imperfeito (Tx 38). É interessante notar a completa ausência do futuro perifrástico. Quanto aos verbos auxiliares, *poder* ocorre uma vez e *dever*, com valor pragmático e o imperativo, também somente uma vez.

Não ocorrem deícticos ou organizadores espaciais, mas há dois casos de deícticos temporais e onze de organizadores temporais.

Pela análise comparativa dos dados obtidos nas três turmas que são objecto desta pesquisa, pode-se verificar que existe uma maior dispersão nos itens analisados pelos alunos mais jovens e uma maior concentração em duas áreas distintas, nas outras duas turmas.

Na turma do 5º ano, a mancha claramente extensiva a todos os exemplares nos itens extremos do quadro de distribuição, mas esparsos nos demais, deve-se provavelmente ao falseamento dos dados pela dependência do item a ser utilizado face aos géneros de texto escolhido pelos alunos para a sua produção textual: o item 9 (presença do imperfeito), por exemplo, aparece mais facilmente no género *completar a história*, do que no *convite* ou na *carta*. Nos textos analisados, encontra-se uma anáfora nominal com substituição lexical em Tx 6. As anáforas pronominais, por outro lado, estão presentes em Tx 3 (convite), em Tx 5, Tx 6 e Tx 7 (cartas), assim como em Tx 9 e Tx 10 (conclusão da história), géneros de textos em que existe maior incidência do tipo de discurso narrativo. Se os textos forem agrupados por géneros, nota-se uma semelhança na distribuição de marcas nos bilhetes; nas cartas e no final da história, sobressaem os textos Tx 7 e Tx 10 respectivamente, com uma maior riqueza de ocorrências.

Na turma do 9º ano, os resultados concentram-se nas marcas referentes às formas verbais e nas anáforas, sendo as anáforas nominais com repetição do grupo nominal mais frequentes do que nos outros dois grupos. As demais marcas presentes nestes textos aparecem esparsas na mancha de dados. Acredito que isto possa dever-se às características da grande maioria dos alunos desta turma, repetentes e já fora da escolaridade obrigatória. Pela minha experiência como docente, alunos com estas características demonstram deficiências muitas vezes provenientes de lacunas da fase de alfabetização, ou de problemas de dislexia que não puderam ser remediados atempadamente, o que poderá ser estudado em futuras investigações.

Na turma da Universidade Sénior, os resultados concentram-se com maior frequência nas extremidades do quadro, sendo pouco frequentes as marcas relativas a verbos auxiliares, frases interrogativas e passivas e deícticos temporais. Como na turma do 9º ano, não há ocorrências de deícticos e organizadores espaciais. É interessante notar a total ausência de utilização do *futuro perifrástico*, que já no latim era empregue como forma de substituição do futuro do presente. Talvez se possa lançar a hipótese de, por se tratar de um grupo de alunos numa faixa etária entre os 50 e 80 anos, mais conscientes de formas convencionais de escrita, esta forma verbal seja evitada nos textos escritos.

As formas verbais de primeira pessoa, que podem ser detectadas nos textos dos alunos do 5º ano e da Universidade Sénior, podem referir-se quer ao próprio autor, quer a alguma personagem do texto. No âmbito do que Bronckart denomina a gestão das vozes do texto (1997) nem todos os géneros têm por norma o emprego do pronome pessoal de primeira pessoa do singular *eu* como referência ao autor empírico do texto. Nos convites, cartas e mesmo nos textos de opinião que são alvo desta pesquisa, a incidência da 1ª pessoa do singular e do plural não se refere a uma personagem, mas reflecte o posicionamento do enunciador como responsável pelo seu discurso (Tx 1, Tx 5, Tx 29, por exemplo)

Comparadas as marcas dos tipos de discurso presentes nas três turmas com as marcas do *cordel*, verifica-se que neste, a mancha estende-se de um extremo ao outro, exceptuando-se as marcas referentes aos verbos auxiliares *querer* (11) e *dever* (12), às frases exclamativas (14), embora estejam implícitas nas frases imperativas, aos deícticos espaciais (17) e às aspas (24). São usadas pelo enunciador praticamente todas as marcas apontadas por Bronckart para os tipos de discurso por ele estudados e aqui utilizados. É curioso constatar que somente no texto-fonte ocorre um adjectivo que remete directamente ao protagonista da interacção verbal.

Na minha opinião, apesar de a utilização das marcas dos tipos de discurso nas produções escritas dos alunos do 9º ano e da Universidade Sénior estar condicionada ao género de texto produzido – um texto de opinião – os itens praticamente não usados têm a ver com a iliteracia funcional presente em alunos de baixo nível sócio cultural, o que poderia ser explorado em investigações futuras.

8.3. PESQUISA DE OPINIÃO SOBRE O CORDEL

Solicitou-se aos alunos das três turmas que dessem a sua opinião sobre a *literatura de cordel*. Em 8.3.1., consta a opinião dos alunos do 5º ano; em 8.3.2., a dos alunos do 9º ano; e em 8.3.3., a da turma da Universidade Sénior.

8.3.1. SEGUNDO CICLO: 5º ANO

A opinião dos alunos do 5º ano sobre o *cordel* foi-me fornecida pela professora da turma, uma vez que não foi solicitado qualquer depoimento escrito. Todos os alunos acharam muita graça à história e às formas de “dizer as coisas”; com grande entusiasmo estiveram a tentar descobrir: “como se diria cá?” e a cogitar o significado dos vocábulos que desconheciam – o que prova que o objectivo de contacto com registos de outra variedade do Português foi alcançado com satisfação por parte dos alunos.

A turma esteve bastante envolvida nas actividades desenvolvidas na sala de aula e produziu com agrado os géneros de texto propostos.

8.3.2. TERCEIRO CICLO: 9º ANO

Para além de um trabalho de produção de um *texto de opinião* baseado no *cordel: Discussão do Zé do Tabaco com o Dr. Saúde*, a professora da turma do 9º ano pediu aos alunos que dessem a sua opinião escrita sobre a *literatura de cordel*.

Os textos produzidos encontram-se em anexo, e foram numerados de A1 a A18, conforme o QUADRO 23.

apreciação sobre o <i>cordel</i>					
A 1	A2	A3	A4	A5	A6
A7	A8	A9	A10	A11	A12
A13	A14	A15	A16	A17	A18

QUADRO 27: Apreciação do 9º ano sobre o *cordel*

Analisando as opiniões dos alunos do 9º ano, constatei que nove deles consideraram o *cordel* «interessante», por ser uma forma de escrever poesia a «brincar com as palavras», como ocorre, por exemplo, em A8:

“Muitas pessoas não sabem ler nem escrever, mas conseguem fazer um jogo com as palavras faboloso e rimar a cima de tudo.”

Na minha opinião, esta incidência em um traço que não consta no texto, sugere a interferência dos comentários que a professora possa ter feito ao apresentar o tema.

No que diz respeito à rima, referida no exemplo acima, como algo especial: «a cima de tudo»,

“mesmo não estando escritas numa linguagem cuidada, são bastante engraçadas e mostram muitas expressões do povo” (A12)

“(...) os poetas soltam a sua arte de rimar.” (A14).

A rima parece ter realmente sido um elemento importante a ressaltar no *cordel*, a ponto de se encontrarem em A7, no próprio corpo do texto do aluno – como se pode constatar (em negrito) – as rimas em *-ar*, nos segmentos da frase separados por vírgula:

“No texto “Discussões do Zé do Tabaco com o Doutor Saúde”, conseguiram mais do que uma história **contar**, mas também uma lição **ensinar**, sobre o tabaco e os males que este pode **provocar**.”

Verifiquei também que, em quatro das opiniões dos alunos, estava presente a noção de que o *cordel* poderia ser uma forma de as pessoas com poucos recursos monetários terem a oportunidade de ler, como é o caso de A15:

“Na minha opinião a Literatura de Cordel era uma boa forma para as pessoas que gostavam de lêr e que não tinham capacidade de comprar um livro se entreterem e/ou aprenderem algo, digamos que a elaboração dos textos podião não ser das melhores mas podia abordar temas de importância e fazer com que a pessoa que lêsse repará-se nisso e desse alguma importância.”

Também ligados ao tema, encontram-se:

“ (...) na literatura de cordel é abordado temas de grande importância sempre de forma engraçada e cativante.” (A8)

“(...) achei-o apelativo, pois, é um assunto actual e que interessa especialmente aos jovens da nossa idade.” (A 1)

Nestes exemplos, vê-se como as informações sobre o *cordel* fornecidas pela professora, embora breves, calaram nos alunos, como é o caso do baixo grau de escolaridade (ou nenhum) dos poetas, da importância do *cordel* na divulgação de conhecimentos e da actualidade dos temas abordados. Interessante ainda é verificar que chamou a atenção dos alunos o aspecto jocoso do *cordel* e o interesse que pode despertar nos leitores.

O *cordel* ainda foi abordado, por diversos alunos da turma, como forma de sustento do poeta, com a observação peculiar de A6, numa sugestão de aproveitamento também em Portugal:

"(...) se a literatura de cordel é uma forma de alguém pobre ganhar dinheiro acho que não tem mal nenhum isso acontecer em Portugal."

ou ainda em A18, numa comparação Portugal-Brasil:

"(...) a literatura de cordel era uma boa forma de as pessoas escreverem e dos cegos cá em Portugal ou os mais pobres no Brasil terem uma oportunidade de ganhar algum dinheiro com as vendas dessa literatura de cordel."

Reforçando a ideia da possibilidade de obter ganhos através da venda do *cordel*, aparece em A17 a visão do *cordel* como uma forma económica de qualquer pessoa poder lançar a público a sua produção escrita:

" (...) a literatura de cordel é um metodo engraçado para se dar a conhecer e para se ganhar dinheiro com os textos escritos. Visto que é uma maneira de qualquer pessoa se dar a conhecer sem ter de recorrer a editoras." (A17)

Numa visão de uso alargado da língua portuguesa, encontra-se a observação de (A14):

"Na minha opinião, literatura de cordel é apenas uma outra forma de divulgar a arte da Língua Portuguesa."

Finalizando, ainda é de salientar a admiração que causou a forma de venda do *cordel*:

"Achei fantástica a maneira como eles são mostrados às pessoas, pois um facto é que é muito raro ver esta forma de apresentação e tenho muita pena de nunca a ter visto." (A2)

As opiniões de todos os alunos do 9º ano sobre a *literatura de cordel* foram positivas e riquíssimas no seu conteúdo. Estes depoimentos, como os das demais turmas, por si só, poderiam constituir objecto de futuros estudos linguísticos mais aprofundados.

A professora da turma referiu o seu interesse por continuar a utilizar o *cordel* nas suas aulas e em adquirir folhetos que possam apresentar de forma lúdica e facilmente compreensível alguns dos temas abrangidos pelo programa de ensino.

8.3.3. ALUNOS DA UNIVERSIDADE SÉNIOR

Para além da produção escrita, solicitei aos alunos da Universidade Sénior que respondessem a algumas questões sobre a sua reacção ao *cordel*. Os textos da apreciação sobre o *cordel* serão mencionados como "A19" a "A 35", conforme tabela abaixo, encontrando-se em anexo.

apreciação sobre o cordel					
A 19	A 20	A 21	A 22	A 23	A 24
A 25	A 26	A 27	A 28	A 20	A 30
A 31	A 32	A 33	A 34	A 35	

QUADRO 28: Apreciação da Universidade Sénior sobre o *cordel*

Analisando os dezassete depoimentos dos alunos da Universidade Sénior, verifiquei que dezasseis alunos gostaram de ler o *cordel* e catorze dizem estar motivados a continuar a lê-los.

Agrupando as opiniões por temas, constatei que sete alunos acharam o tema «interessante», «inteligente», «agradável», «bonito», «bem concebido», permitindo uma «relação simpática entre o médico e o doente» além de revelar a «sabedoria do autor»; quatro alunos falaram sobre a «actualidade» do tema, podendo «servir de exemplo», «alertar para os efeitos do tabaco» e «defender a saúde»; seis alunos mencionaram o facto de o *cordel* ser escrito em «versos», o que o torna «atraente», «motiva a leitura», «suaviza a vida», dá a possibilidade de ser «melhor interpretado» e de «exploração musical ou teatral».

Além do mais, no próprio corpo dos textos produzidos encontram-se apreciações espontâneas.

Em Tx 29, constata-se a identificação do agente produtor do texto e, por extensão, da sua filha, com as personagens do texto:

"Gostei muito do texto que li. (...) Achei giríssimo e até me identifico com a leitura. Pois eu seria o Dr. Saúde e a minha filha o Zé do Tabaco."

Em Tx 30, é sugerida a utilização do *cordel* como veículo de divulgação de informação, por ser a forma em versos facilitadora da mensagem a transmitir.

«Era importante que se alvituassem, para a divulgação, da “leitura de cordel” para uma melhor informação, na forma de verso cantada, talvez nos advertisse, melhor o que a vida nos dá.»

Em suma, as opiniões dos alunos desta turma sobre a *literatura de cordel* também foram bastante positivas.

8.4. O DIALOGISMO E A POLIFONIA NOS TEXTOS ANALISADOS

Ao propor uma abordagem dialógica do texto analisado, *As Discussões do Zé do Tabaco com o Doutor Saúde*, julgo importante que ele seja situado discursivamente.

O texto tem como tema o tabagismo e desenvolve-se num jogo de associações semânticas que se apresenta do seguinte modo: (a) o tabaco é prejudicial à saúde; (b) o tabaco mata; (c) o tabaco é um vício; (d) o tabaco é prejudicial aos fumadores-passivos; (e) o tabaco afasta as ideias de “pele suave, corada e bela”. A leitura apoiada no jogo destas associações mostra que o texto afirma que o tabaco é prejudicial e que deve ser evitado para que a família se mantenha unida (estrofe III), o pulmão não seja danificado (estrofes V e VIII), os não-fumadores não sejam prejudicados (estrofe X e XII, XVIII), o tempo de vida não seja reduzido (estrofes XIV, XVI, XX, XXII, XXVII). Para além disso, ainda existem dois aspectos a considerar: o primeiro, é que “a vida vem de Deus, é uma dádiva divina” (estrofe XXIII) e, o segundo, quem deixa de fumar revela inteligência (XXII); é um forte, um vencedor (XXIV). Praticamente todas essas associações são claramente recuperadas nos textos analisados, como se poderá observar a seguir.

Se cada campo discursivo fixa as condições de enunciação, o faz em função de um determinado universo semântico, que é predominante. Assim, o campo discursivo da medicina, presente neste texto, embora possa apresentar nos seus discursos enunciados de outros campos discursivos, organiza-se em torno do tema saúde-doença; o campo discursivo da religião organiza-se em torno do contraste céu-inferno. As escolhas lexicais delimitam o sentido que o texto pode produzir e apontam para estes campos discursivos.

O texto é claro na abordagem de um tema relevante não só para o aluno que se prepara para a vida, mas para todos os que convivem com os problemas

provocados pelo tabaco. O enunciador procurou conseguir a adesão do interlocutor através de itens lexicais²⁵⁷ e modalizações²⁵⁸ que facilitam as possibilidades de concordância com o seu ponto de vista.

Pelas escolhas feitas pelo enunciador, fecham-se as possibilidades para o aparecimento de palavras de outra formação discursiva, ou seja, não é admitida uma outra visão do tabagismo, o que permite considerar que a formação discursiva que determina o texto fixa também uma certa lógica para o processo educativo. Levando-se em consideração que a formação discursiva a que pertence o autor do texto, com os seus objectivos pedagógicos, determina que a educação seja um processo de adaptação dos indivíduos à sociedade, como ela está actualmente estruturada: (a) ao falar sobre o tabaco o professor – adulto orientado por uma determinada ideologia – vai considerá-lo sempre como negativo; (b) o aluno evitará o tabaco.

O tema, socialmente importante e actual²⁵⁹, tem sido motivo de regulamentação legislativa; é veiculado pelos órgãos da comunicação social²⁶⁰ e debatido em diversas instituições sociais, da família, círculo de amigos, igreja, por exemplo, até à escola. São, assim, várias as vozes sociais que se fazem ouvir e coexistem relativamente ao tema “tabaco” – ecos do momento sociopolítico em que o tabaco está a ser criticado: as vozes do poder político, do poder religioso e do poder jurídico, da medicina, e, como mencionado, das diversas instituições sociais.

Lembrando as palavras de Bakhtin:

”O texto só tem vida contatando com outro texto (...). Só no ponto desse

²⁵⁷ Como por exemplo: estrofe II: “tosse”; estrofe V: “pulmão”; estrofe VI: “saúde”; estrofe VIII: “órgãos”, “respiração”.

²⁵⁸ Como por exemplo: com o verbo *saber*, nas estrofes X: “Sei que você não aceita” e XVI: “Sei que todos nós morremos”; com o verbo *achar*, na estrofe XVIII: “se você acha que pode”.

²⁵⁹ Cf. Tx 18: “assunto que é muito abondante nos dias de hoje”

²⁶⁰ É inegável o número de horas que jovens e adultos passam junto à televisão, via de entrada dos textos que circulam.

contato de texto eclode a luz que ilumina retrospectiva e prospectivamente, iniciando dado texto no diálogo. Salientamos que esse contato é um contato dialógico entre textos (...). Por trás desse contato está o contato entre indivíduos e não entre coisas. (...) A coisificação completa, extrema levaria fatalmente ao desaparecimento da infinitude e da insondabilidade do sentido.”

Fazem parte de um texto outros que lhe deram origem, com os quais ele dialoga, concorda ou se opõe, e que ele retoma; com ele dialogarão, por sua vez, outros que se seguirão. Esta presença de vozes já ditas pode ser detectada no texto através da intertextualidade (cf. 3.3., *supra*).

Os exemplos abaixo, seleccionados a partir dos textos produzidos pelos alunos das três turmas, ilustram o emprego da intertextualidade, seja ela implícita, explícita ou genérica e da polifonia, em que o locutor encena vozes das personagens do texto.

Tx1: “*Para além da exposição permanente contaremos também com testemunhos de ex-fumadores.*” Possível intertextualidade implícita com uma novela brasileira actual que trata de uma dependência semelhante: a do álcool, com testemunhos de alcoólicos em tratamento ou já curados.

Tx 4: “*(...) com a finalidade de poder ver com os seus próprios olhos o mal que o tabaco faz à saúde.*” A intertextualidade com a expressão popular «ver com os seus próprios olhos» é prontamente reconhecida e recuperada, por ser o texto-fonte um enunciador genérico: a *vox populi*. A assinatura dos enunciadores do convite, com a marca de pertença à “Associação Antitabagismo” constitui uma intertextualidade implícita com o *cordel*, através da mensagem subentendida: o tabaco faz mal à saúde; é, além disso, um garante de autoridade e de veracidade da mensagem, no diálogo com a instituição.

Tx 5: Ocorre uma intertextualidade explícita com o texto do *cordel*, estrofe VIII: “*Tente não fumar pode formar-se uma espessa camada e pode ficar sem respirar*”, com retoma fiel da expressão «uma espessa camada». A intertextualidade com a “espessa camada” aparece ainda no Tx 8.

Tx 6: Intertextualidade explícita com a mesma estrofe: “(...) *está a afectar os seus órgãos internos, principalmente os seus pulmões*”, com retoma da expressão «os seus órgãos internos, principalmente o pulmão»; e uma segunda intertextualidade explícita, por captação, com a estrofe X: “*o tabaco prejudica a sua saúde e a dos que a rodeiam*” (também presente em Tx 10, Tx 14, Tx 15, Tx 17 e Tx 22). Em: “*o nosso planeta está em perigo*” verifica-se a intertextualidade implícita, encontrando-se o intertexto provavelmente em conteúdos de outra disciplina escolar, ou em programas televisivos.

Tx 7: O título do texto estabelece uma intertextualidade explícita com o *cordel*: “*os malefícios do tabaco*”. A informação científica sobre os efeitos do tabaco durante a gravidez e sobre os medicamentos que podem auxiliar contra a dependência, estabelecem uma intertextualidade implícita com campanhas publicitárias, conteúdos das disciplinas escolares, ou talvez com informações colhidas no âmbito familiar e que fazem parte da memória discursiva do agente-produtor do texto:

“(...) não devia fumar porque está grávida. Tudo o que a tia inspira, o seu bebé também inspira. Quando a tia fuma, o fumo vai prejudicar a si e ao seu bebé ao mesmo tempo.” (...) “Se a tia não conseguir deixar de fumar sozinha, existem remédios que a podem ajudar.”

A sugestão: “Pode comprá-los na farmácia mais perto.” tem provavelmente como intertexto o anúncio publicitário televisivo de um supermercado: “no XXX mais perto de si”.

Tx 8: “(...) o *Tabaco* foi à vida”: Intertextualidade implícita com uma expressão popular, em que o texto-fonte é um enunciador genérico, representante da sabedoria popular.

Tx 10: Em “*uma clínica que fazia terapia para fumadores e outros tipos de dependências*” ocorre provavelmente uma intertextualidade implícita com uma novela brasileira (já mencionada acima, em Tx 1). Verifica-se neste texto o emprego de um recurso de formatação genérica com a fórmula *e foram felizes para sempre*, comum no final das histórias de encantar: “*até deixar de fumar para sempre*”, o que desenvolve um conjunto de expectativas, na medida em que resultaria num final feliz para a personagem. É também de notar, neste texto, o emprego de primeira pessoa do singular imbricada na narração através de um curtíssimo segmento de discurso interactivo, permitindo ao locutor por em cena o discurso da personagem Doutor Saúde. O aluno – locutor – põe ainda em cena a decisão tomada pela personagem – enunciador – *Zé do Tabaco*:

”- Agora é que eu me vou tornar uma pessoa saudável!”

Tx 15: Em “*fumar pra ele faz o sentir-se mais elegante*” o aluno recorreu ao texto-fonte numa intertextualidade explícita com a estrofe VII. (Também presente nos textos Tx 17 e Tx 28, Tx 31, Tx 35 e Tx 44).

Tx 17: Ocorre a retoma do texto-fonte, estrofe XX: “*leva a nicotina e o sarro até ao fim*”, em intertextualidade explícita. Da mesma forma, retoma a estrofe XXII: “*quem não fuma mais inteligente e bonito é e e não é arrancado da vida*”. (Também presente em Tx 16, Tx 22 e Tx 28).

Tx 20: Neste texto estabelece-se uma intertextualidade implícita com o discurso, já acima mencionado, em que se fazem ouvir as várias vozes sociais que actualmente trabalham o tema “tabaco”, ou seja, as dos poderes político, religioso e jurídico, da medicina, e de diversas instituições sociais. (Também

presente em Tx 18 e Tx 28): “(...) *fala-sse de um problema comum na sociedade de hoje em dia. Nos problemas de tabaco em que as pessoas não acreditam que seja um grave problema para todos nós.*”

Relativamente a este tema, em Tx 22 e Tx 32 nota-se claramente a intertextualidade explícita com o texto, estrofe VI, e uma intertextualidade implícita com a legislação antitabagismo, veiculada actualmente pelos órgãos de comunicação social:

“(...) há um lei que ainda não tinha sido cumprida, mas que a partir dali tinha de começar a ser”. (Tx 22)

“(...) prejudica a saúde da pessoa que fuma, e também a do não fumador.” (...) “Nas fábricas nos cafés, nos escritórios vê-se habitualmente pessoas a fumar. O que está errado e devia ser proibido.” (Tx 32)

No Tx 29 verifica-se a presença de um nome próprio (*Dr. Saúde*) que remete ao protagonista da interacção verbal, em que o locutor assume o papel da personagem por identificação.

Tx 31: Como título da produção escrita, “*O Tabaco Mata*”, a intertextualidade explícita com citação da fonte do intertexto: a mensagem escrita nos maços de tabaco:

“Porque o texto apresentado é real, fui motivada a pôr este titulo, pois ele consta em quase todas os maços de tabaco. Creio que, não é por falta de informação, que continua a existir fumadores novos e velhos.”

Tx 37: Em diálogo com a instituição familiar, a intertextualidade explícita com a estrofe III:

“(...) os seus familiares cansados do cheiro e mau estar que lhes causava, mudaram de casa”

Verifica-se neste *texto de opinião* uma intertextualidade genérica com o *conto*, presente na fórmula de formatação genérica *certo dia* e na apresentação da sucessão temporal dos eventos narrados no pretérito perfeito e pretérito imperfeito.

Tx 44: Em diálogo com as vozes da religião e intertextualidade explícita com o texto, estrofe XIII:

“(...) continuaria fumando nem que fosse no inferno”.

Ainda neste texto ocorre o mesmo fenómeno de intertextualidade genérica de Tx 37, com o recurso de formatação «Havia um homem que (...)» e a presença dos tempos narrativos do pretérito perfeito e pretérito imperfeito.

Em um diálogo entre culturas, tendo como traço comum a língua, encontra-se, em A14, um depoimento a salientar no âmbito desta análise:

“(...) literatura de cordel é apenas uma outra forma de divulgar a arte da Língua Portuguesa”

Poder-se-ia substituir o “é *apenas*” por “é *também*”. Uma intertextualidade aberta aos textos que já se escreveram em língua portuguesa, e todos os que ainda serão escritos, numa perspectiva bakhtiniana *ad infinitum*²⁶¹.

Na sua apreciação sobre o *cordel*, um(a) aluno(a) da turma do 9º ano, em A1, estabeleceu um diálogo do *cordel* com a tradição:

²⁶¹ Cf. BAKHTIN: 2003, 334.

”(...) faz-me, constantemente, lembrar algo de muito tradicional.”

Como se pode constatar, várias são as vozes que interagem nos textos analisados. Sendo o interdiscurso o *não-tabaco*, muitas opiniões são construídas em discurso: são as vozes da instituição *escola*, através do professor, na preparação e no desenvolvimento das suas aulas, as vozes da instituição *família*, nos comentários feitos em casa; as vozes da *comunidade*, inclusive na construção da imagem do «ser elegante fumar» que está a ser posta em causa (substituída pela do tabaco que incomoda, o que faz com que o fumador seja visto como um *outsider*); as vozes da *comunicação social*, as quais veiculam as regras sociais que regulam o consumo do tabaco; as vozes do *poder legislativo* relativamente à actualização da lei antitabagismo, entre outras mais.

As vozes dos alunos, agentes-produtores dos textos analisados, provavelmente não exprimem a ideia de que o tabaco é bom, porque se construiu uma imagem de que é mau; poder-se-ia dizer que a comunidade discursiva que determina o texto-fonte também impede, ou pelo menos dificulta a possibilidade de uma visão diferente sobre o tema. Afinal, como diz o Tx 16, “Esta foi uma história que existe hoje em dia em muitos idosos, que não deixam de fumar.” «Foi» – existe hoje somente entre os idosos... coisas do passado!

8.5. ANÁLISE CRÍTICA DOS RESULTADOS

No decorrer desta pesquisa, as professoras das três turmas envolvidas foram agentes activos, envolvidos no processo de produção, na medida em que interferiram, embora talvez não explicitamente, na forma como o conteúdo ideológico do texto foi trabalhado. As professoras foram uma das vozes constantes no diálogo presente no processo de reescrita do texto.

No parecer da professora da turma do 5º ano, o *cordel* pode ser utilizado na introdução dos diferentes registos da língua, uma vez que o programa de ensino perspectiva o estudo das variantes do Português. Vê também, com interesse, a possibilidade de uso do *cordel* ao trabalhar com os alunos várias versões dos contos populares e das fábulas.

Desde o início da sua colaboração com esta pesquisa, a professora da turma do 5º ano passou a ensinar alguns conteúdos gramaticais com o auxílio da *Gramática no Cordel*, de Janduhi Dantas que, na sua opinião, pelo facto de ser apresentada em versos rimados, facilita a memorização das regras e motiva para a aprendizagem.

Esta experiência mostrou como, com a acção interessada da professora, é possível ao grupo de alunos produzir diferentes géneros textuais a partir de um estímulo “tradicional”/ “popular”. A actividade propiciou tanto o enriquecimento cultural como o lexical. Houve, ainda, o envolvimento e a participação da família, uma vez que o trabalho foi terminado em casa.

Embora tenham apenas nove/dez anos de idade, orientados pela professora, os alunos conseguiram preencher os requisitos textuais necessários para a escrita de diferentes géneros de texto, que são o convite, a carta e completar a história, nos quais foi possível detectar as marcas do mundo do expor e do narrar, nos quatro tipos de discurso, a saber: o discurso interactivo, o discurso teórico, o relato interactivo e a narração. Os alunos não conhecem, portanto, um só género; têm a noção de sequência com finais de texto e mobilização lexical suficiente para reescrever com começo, meio e fim, além da capacidade de transpor a ideia de um género de texto para outro. As dificuldades individuais precisam certamente ser trabalhadas, o que vai de encontro aos objectivos da prática dos géneros de textos e tipos de discurso no contexto escolar.

Uma grande parte dos alunos do 9º ano produziu textos de opinião muito próximos a um reconto, limitando-se mais à paráfrase, com acréscimo das suas próprias vivências. Como se poderá observar no seu quadro de distribuição dos dados, com esta turma seria necessário um trabalho sistemático relativamente aos géneros de texto e tipos de discurso. Apesar disto, apresentam opiniões que atestam o interesse que tiveram em trabalhar o *cordel*.

Os alunos da Universidade Sénior, por sua vez, mais velhos e carregados de experiências, apresentam uma escrita mais rica em termos de conteúdo. Muitos deles têm um nível de escolaridade baixo, o que justifica os seus erros ortográficos. O importante, é que estejam a procurar desenvolver-se e continuar a formação ao longo da vida.

Nas quarenta e cinco produções textuais analisadas pode-se observar que, na sua grande maioria, alunos de idades e níveis de escolaridade variados apreciam o *cordel* pelas mesmas razões que eu venho apontando no meu trabalho: a sua forma em versos rimados é agradável, atraente, divertida; facilita e motiva para a aprendizagem; os temas abrangidos, passando desde poesia lírica, tradições, contos, fábulas, notícias, conteúdos didáticos, práticas agrícolas, saúde pública, civismo cobrem várias áreas do saber e podem ser utilizados na escola como instrumento de ensino ou forma de motivação.

Como tenho procurado demonstrar, a utilização da *literatura de cordel* no ensino/aprendizagem facilita a aprendizagem, pela sua forma em *rimas* – como se constata em Tx 19, por exemplo: “Este texto foi fácil de perceber e “engraçado” por estar a rimar constantemente.”; pelo seu *aspecto jocoso*, divertido – como se pode notar em A 12: “Parece que a literatura de cordel era um jogo que as pessoas do povo faziam para se distrair, porque no fundo a literatura de cordel é um jogo de palavras.”, em que o «jogo de palavras» transmite a ideia literal de *jogo*, de brincadeira feita com as palavras; ou também pelos *temas* que aborda – como comenta Tx 24 sobre o texto lido:

”Discussões do Zé Tabaco com o Doutor Saúde, de Gonçalo Ferreira da Silva, é apenas um exemplo da importância e valorização da literatura de cordel, pois fala-nos de algo importante que nos rodeia diariamente. Tal como tantas outras coisas que podem ser abordadas em literatura de cordel, a sua importância é cada vez maior mas não é valorizada o suficiente para que este tipo de literatura venha a ter um papel mais importante, nos dias de hoje, na sociedade.”

A minha proposta é que a *literatura de cordel* seja valorizada e que possa ter, por todas as características aqui apontadas, um papel de relevo na motivação para a aprendizagem, contribuindo para a diminuição do insucesso e do abandono precoce da escola.

CONCLUSÃO

Neste capítulo lancei propostas para o aproveitamento didáctico da *literatura de cordel* no ensino em Portugal. Como base teórica para a análise dos textos produzidos por alunos de níveis diferentes de escolaridade, que serviram de objecto para a minha pesquisa, discorri sobre os géneros de texto e os tipos de discurso, partindo da noção fundadora de Bakhtin e passando pelas perspectivas de Bronckart, Schneuwly, Dolz, Coutinho e Koch.

Levando em consideração as marcas próprias dos tipos de discurso propostos por Bronckart, analisei o *cordel: Discussões do Zé do Tabaco com o Dr. Saúde*, como base comparativa para as análises dos dados obtidos a partir dos textos dos alunos.

O dialogismo e a polifonia atravessam todo o meu trabalho. As vozes que dialogam no *cordel* foram percebidas pelos alunos, estabelecendo-se intertextualidades com os conhecimentos armazenados nas suas memórias discursivas.

CAPÍTULO 9

CONSIDERAÇÕES FINAIS

9.1. ANÁLISE CRÍTICA DO ESTUDO REALIZADO

Neste entroncamento para o qual convergem os caminhos trilhados no decorrer deste trabalho, cumpre ainda mostrar se os objectivos a que me propus foram alcançados e se outros caminhos poderão daqui divergir.

Após apresentar e desenvolver a base teórica e os objectos do meu estudo, descrevi a pesquisa realizada em ambiente escolar e procurei demonstrar, através da análise dos textos produzidos pelos alunos, a pertinência dos objectivos propostos. Assim, acredito que a minha pesquisa permita constatar que:

1. O *cordel*, pelas características que lhe são próprias e pelas vozes que nele dialogam, pode ser um instrumento importante para a aprendizagem.

Das características do *cordel*, sistematizadas no capítulo 1, encontrei nos textos produzidos pelos alunos, analisados em 8.3, *supra*, as seguintes observações:

características bibliográficas	temas	forma	carácter pedagógico	carácter jocoso
literatura barata	conteúdo exemplar	rima constante	sabedoria do autor	engraçado
possibilidade de leitura aos mais carenciados	forma de entretenimento	encanto da poesia suaviza a realidade	meio de divulgação de informações	cativante
meio de subsistência	actual	bem concebido	facilita a transmissão de mensagens	motivante
	mantém a tradição	inteligente	alerta para problemas	apelativo
		linguagem popular	identificação do leitor com personagens do <i>cordel</i>	jogo de palavras
		fácil de perceber	divulgação da língua portuguesa	dizer a verdade a brincar
			possibilidade de exploração musical/teatral (interdisciplinaridade)	

QUADRO 29: Características do *cordel* apontadas pelos alunos

Tendo em consideração que aos alunos foi dada somente uma breve noção da *literatura de cordel*, é de salientar que as suas observações, praticamente espontâneas, atestam a adequação deste género literário ao uso em sala de aula. As características do *cordel* apontadas pelos alunos das três turmas vêm corroborar a ideia de que este género literário de construção rimada, simples, «inteligente» e «bem concebida» facilita a compreensão, é «engraçado», «cativante», «apelativo», «motivante», «joga com as palavras» e, o que é muito importante no *cordel*: «diz a verdade a brincar».²⁶² Como forma de literatura tradicional, portanto com ligações à memória discursiva dos recptores, veicula conteúdos actuais, exemplares, e serve como meio de entretenimento. Para além destas, outras características mais ligadas a aspectos sociais foram detectadas, tais como o facto de o *folheto de cordel* ser barato, possibilitando a leitura por indivíduos mais carenciados, assim como poder constituir um meio de subsistência para o poeta.

Como pode ser comprovado tomando-se por base 3.4. e o capítulo 8, *supra*, o texto utilizado como base de análise, tendo como tema o tabagismo, desenvolve-se num jogo de associações semânticas que podem ser praticamente recuperadas nos textos produzidos. Como se pode constatar, várias são as vozes que neles interagem. Sendo o interdiscurso o *não-tabaco*, muitas são as opiniões construídas em discurso: são as vozes da instituição *escola*, as vozes da instituição *família*, da *comunidade*, da *comunicação social*, do *poder legislativo*, responsável pela actualização da lei antitabagismo, além de outras mais.

2. O *cordel* pode ser trabalhado via discurso. Como todo o texto revela uma relação do seu interior com o seu exterior, através do *cordel* abrem-se as possibilidades de uma intertextualidade em sentido amplo constitutiva de todo e qualquer discurso, e de uma intertextualidade em sentido estrito, atestada pela presença de intertextos. O discurso do *cordel* é polifónico: são encenadas, no interior do discurso do locutor,

²⁶² Cf. 1.6. *supra*.

perspectivas ou pontos de vista representados por enunciadores diferentes.

Este meu objectivo foi amplamente analisado nos ítems 3.4. e 8.4 *supra*. A intertextualidade pode ser encontrada tanto no discurso do *cordelista* quanto nos textos produzidos pelos alunos no decorrer da minha pesquisa. Está neles presentes a intertextualidade ampla – que afinal é constitutiva de todo e qualquer discurso – em que o agente produtor do texto dialoga com outros textos anteriormente enunciados, mesmo sem ter a consciência deste diálogo entre textos que põe em funcionamento. Está também presente a intertextualidade *stricto sensu*, com a presença obrigatória de um intertexto implícito ou explícito. A polifonia faz-se notar através da encenação de perspectivas ou pontos de vista de diferentes enunciadores no interior do discurso do locutor – o que procurei demonstrar em 4.3. *supra* – e como atestam, por exemplo, os textos produzidos pelos alunos: Tx 10, Tx 15, Tx 16, Tx 28, Tx 44.

Em intertextualidade genérica, o *cordele* dialoga com outros géneros de texto, tal como foi apontado nas conclusões do capítulo 7 e em 8.4., na análise dos textos produzidos pelos alunos.

O *cordele* ainda abre a possibilidade de exploração musical e/ou teatral, podendo dialogar com uma turma de alunos, com a escola, com o agrupamento de escola, enfim, com toda a comunidade – como foi sugerido por um(a) aluno(a) da Universidade Sénior e vem sendo amplamente utilizado no Brasil, tanto no ambiente escolar como fora dele.²⁶³

3. Com o suporte do *cordele*, o sujeito aprendente poderá, desenvolver a sua competência metagenérica através da manipulação das intertextualidades générica e tipológica. Partindo do pressuposto que o

²⁶³ Cf. www.teatrodecordel.com.br (espaço do professor)

domínio dos géneros de texto significa o domínio da própria situação comunicativa, tentarei também mostrar que, através do *cordel*, pode-se propiciar aos alunos o domínio de variados géneros de texto, indispensáveis para que ampliem as suas competências de actuação social, tais como a aquisição de importantes conceitos de cidadania, de respeito para consigo próprios e com o próximo, necessários para as suas vidas em sociedade, numa perspectiva dialógica alargada de ensino ao longo da vida.

Com base nos pressupostos teóricos que foram sendo apresentados ao longo do meu trabalho, propus uma intervenção didáctica centrada no aproveitamento da literatura de *cordel*, com o objectivo de desenvolver, em alunos de diferentes faixas etárias e níveis de ensino, a competência na utilização dos géneros de texto e tipos de discurso, numa perspectiva de ensino ao longo da vida. Após uma análise das marcas dos tipos de discurso sugeridas por Bronckart, presentes nos textos dos alunos, procedi a uma análise contrastiva, chegando à conclusão de que a presença destas marcas depende dos tipos de discurso utilizados.

Não se pode contudo subestimar o facto de que os conhecimentos de cada um variam em função da sua experiência acumulada e do seu grau de desenvolvimento, estando armazenados e organizados na sua memória discursiva. Como exemplo, ressalto a utilização deficitária de marcas dos tipos de discurso nas produções escritas da turma do 9º ano, provavelmente devidas à iliteracia funcional presente em alguns alunos de baixo nível sócio-cultural.

Por esta razão preconizo a exploração dos géneros de texto na sala de aula, cujo papel é fundamental na aprendizagem contínua da fala e da escrita, uma vez que contemplam os elementos centrais de toda a actividade humana: os enunciadores (sujeitos) agem discursivamente numa situação predefinida (acção), seguindo uma série de parâmetros, e auxiliados por um instrumento semiótico (género). Cabe, pois, à escola ampliar os conhecimentos e as experiências dos seus educandos; através do estudo de géneros variados, o

aluno toma consciência das práticas sociais que os determinam, das opções estilísticas que lhes são próprias e da sua construção composicional; dominando os géneros de texto, domina a própria situação comunicativa.

Neste contexto, e em consequência dos factos aqui discutidos procurei mostrar como a literatura de *cordel* pode servir de base à produção de diversos géneros textuais, com objectivos variados, partindo de diferentes lugares sociais e para interlocutores diferentes, contribuindo também, deste modo, para que o aluno adquira as competências-chave aconselhadas pelo Conselho Europeu, assim como o conhecimento, as habilidades e as atitudes a elas relacionados. No âmbito do desenvolvimento da competência de actuação social, a *literatura de cordel* pode ser utilizada na escola, numa perspectiva do ensino ao longo da vida.

9.2. PRINCIPAIS CONTRIBUTOS DO ESTUDO

Ao longo de todo o meu trabalho, incluindo a pesquisa de campo, encontram-se variadíssimos elementos que reforçam a pertinência das hipóteses levantadas e das questões que serviram de ponto de partida para este estudo.

Acredito que, face às razões já expostas, tanto os dados teóricos aqui apresentados, como o material resultante da pesquisa de campo possam ser de valia para a utilização da *literatura de cordel* no contexto escolar. Estes dados poderão também contribuir para futuros estudos linguísticos no campo da Análise do Discurso.

9.3. PERSPECTIVAS PARA O TRABALHO FUTURO

A partir deste trabalho, poderiam ainda ser desenvolvidas outras pesquisas teórico/didáticas. Dando continuidade a este estudo, seria de interesse reflectir sobre a consciencialização da distribuição das vozes nos textos pelos alunos, de forma a que percebam as diversas possibilidades de posicionamento no grupo, situem-se relativamente a elas e, possivelmente, reformulem-nas. Segundo Bronckart (2006), este é um processo que contribui para o desenvolvimento da identidade dos indivíduos, e certamente poderá ser implementado com o auxílio da *literatura de cordel*, em que, como tantas vezes foi referido neste trabalho, diferentes vozes se fazem ouvir.

Com base neste estudo, gostaria de acrescentar que o amplo leque de temas abrangidos pelo *cordel* possibilita que, para além da Língua Portuguesa, ele possa ser trabalhado em interdisciplinaridade, dando origem a uma série de actividades relacionadas com os diferentes pontos do programa de ensino. É o caso das disciplinas curriculares de História, de Geografia, de Ciências Naturais, de Educação Visual e Tecnológica, de Música; assim como das não curriculares, especialmente a Formação Cívica. Exemplos de aplicação podem ser encontrados nos anexos 6, 8, 17, 18, 19, 32, 34, 36 e 42.

No que se refere às áreas das competências-chave estabelecidas pela Comissão Europeia, o *cordel* pode servir não somente como texto-base de estudo, mas, graças à sua componente lúdica, também como meio de despertar a atenção e a motivação dos educandos em vários níveis etários ou anos de escolaridade. Lembrando as palavras de A6, *supra*, o *cordel*:

”É uma forma de dizer as verdades mas a brincar com as palavras, e só de um texto que li gostei muito e apesar de hoje em dia existir pouco deviam de mostrar ao povo o que essa literatura tem, pois ela é muito gira.”

Com o emprego do *folheto de cordel* na sala de aula, tanto na leitura/produção de textos, como na orientação para a cidadania, acredito que se possa obter um grande envolvimento dos alunos na experiência de serem autores e leitores activamente participantes de um diálogo sócio cultural contínuo e inconcluso. Talvez não fosse utópico esperar que, através dessa experiência, o educando de qualquer idade ou grau de escolaridade, venha a romper com as amarras do “mundo ptolomaico”, fechado, em que a consciência é dominada por vozes sociais incapazes de se verem pelos olhos do *outro*, e estenda os seus horizontes para o “mundo galileano”, aberto, vivificante, em que a consciência consegue ver pelos olhos de um coro de vozes.

Iniciei o meu trabalho com Bakhtin e, com ele, deixo-o inconcluso, aberto para as palavras do(s) outro(s), que, espero, com ele continuarão a dialogar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E WEBOGRÁFICAS

BIBLIOGRAFIA GERAL

- AUTHIER-REVUZ, Jaqueline. “Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l’autre dans le discours”. In : DRLAV, Revue de linguistique, 26, Paris, 1982, pp. 91-151.
- AUTHIER-REVUZ, Jaqueline. [1984] “Heterogeneidade(s) enunciativa(s)”. Trad.: Celene Cruz & Wanderley Geraldi. In: Caderno de Estudos Linguísticos, 19. Campinas, São Paulo: 1990, pp. 25-42.
- BAKHTIN, Mikhail. “Acerca da filosofia do acto”. In: *Revista Ciências Sociais*, v. 37, nº 4. Nauka, Moscovo: Academia das Ciências da URSS, 1987, pp. 142-162.
- BAKHTIN, Mikhail. *A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento: contexto de François Rabelais*. São Paulo: Hucitec, 1993a
- BAKHTIN, Mikhail. *Toward a philosophy of the act*. Trad. Vadim Liapunov. Austin: University of Texas, 1993b
- BAKHTIN, Mikhail. (1929) *Problemas da poética de Dostoiévski*. Trad.: Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail. (1975) *Questões de literatura e de estética. A teoria do romance*. Trad. Aurora Bernadini et al. São Paulo: Unesp/Hucitec, 1998.
- BAKHTIN, Mikhail (1979). *Estética da Criação Verbal*. Trad.: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHINOV, V.N.) (1929). *Marxismo e filosofia da linguagem. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad. Michel Lahud & Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BARONAS, Roberto Leiser. “Formação discursiva em Pêcheux e Foucault: uma estranha paternidade”. In: SARGENTINI, Vanice, NAVARRO-BARBOSA,

- Pedro. *Foucault e os domínios da linguagem: discurso, poder, subjetividade*. São Carlos, São Paulo: Claraluz, 2004, pp. 45-62.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de, “Semiótica e Discurso Literário”. In: OLIVEIRA, A.C. & SANTAELLA, L. (org.). *Semiótica Literária*. São Paulo: EDUC, 1987.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de, FIORIN, José Luiz (org.). “Dialogismo, polifonia, intertextualidade”. In: *Ensaio de Cultura*, 7. São Paulo: EDUSP, 1994, pp. 1-9.
- BEAUGRANDE, Robert-Alain de & DRESSLER, Wolfgang Ulrich. *Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen : Niemeyer, 1981.
- BENVENISTE, Émile. *Problèmes de linguistique générale*. Paris: Gallimard, 1966, vol. I.
- BENVENISTE, Émile. *Problèmes de linguistique générale*. Paris : Gallimard, 1974, vol. II.
- BENVENISTE, Émile. (1966) *Problemas de Lingüística Geral*. Trad. Maria da Glória Novak e Luiza Neri. São Paulo: Ed. Nacional / Ed. da USP, 1976.
- BEZERRA, Paulo. “Polifonia”. In BRAIT, Beth. *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.
- BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas, São Paulo: UNICAMP, 1997.
- BRAIT, Beth. “Alteridade, dialogismo, heterogeneidade: nem sempre o outro é o mesmo”. In: *Estudos Enunciativos no Brasil: Histórias e Perspectivas*. Campinas, São Paulo: FAPESP, 2001, pp. 07-25.
- BRANDÃO, Helena Nagamine. *Subjetividade, Argumentação, Polifonia. A Propaganda da Petrobrás*. São Paulo: Fundação Ed. UNESP, 1997.
- BRÈS, Jaques. *La narrativité*. Louvain-la-Neuve : Duculot, 1994.
- BRÈS, Jaques, HAILLET, Patrick Pierre, MELLET, Sylvie, NOLKE, Henning & ROSIER, Laurence (orgs.). *Dialogisme et polyphonie*. Approches linguistiques. Actes du colloque de Cerisy, Bruxelles: Ducolot, 2005.
- BRONCKART, Jean-Paul. “Action, langage et discours”. In: *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, 1994, pp. 7-64.

- BRONCKART, Jean-Paul. [1996] *Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.
- BRONCKART, Jean-Paul. "Commentaires conclusifs. Pour un développement collectif de l'interactionnisme socio-discursif". In : *Calidoscópio. Revista de Linguística Aplicada*. São Leopoldo, vol. 2, nº 2, 2004a, pp. 113-123.
- BRONCKART, Jean-Paul. "Les genres de textes et leur contribution au développement psychologique". In : *Langages*, 153, 2004b, pp. 98-108.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Trad: Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Matencio et al. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2006.
- BUARQUE DE HOLANDA FERREIRA, Aurélio. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.
- CARNEIRO, Roberto. *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem. 21 Ensaios para o Século 21*. Vila Nova de Gaia: FML, 2001.
- CHARAUDEAU, Patrick. «Catégories de Langue, Catégories de Discours et Contrat de Communication» in *Parcours linguistiques de discours spécialisés, Actes du colloque en Sorbonne (Paris, septembre 1992)*. Paris: Peter Lang, 1992.
- CHARAUDEAU, Patrick, MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de análise do discurso*. Coord. da trad.: Fabiana Komesu. São Paulo: Contexto, 2004.
- CONSELHO DA EUROPA, 9596/02. *Resoluções do Conselho sobre a aprendizagem ao longo da vida*, on-line: www.gaeri.min-ed-pt
- CONSELHO DA EUROPA, 5680/01. *Relatório do Conselho (Educação) para o Conselho Europeu. Os objectivos futuros concretos dos sistemas de educação e formação*, on-line: ec.europa.eu/education/policies/2010doc/rep_fut_obj:pt.pdf
- COURTINE, Jean-Jackes. « Le tissu de la mémoire : quelques perspectives de travail historique dans les sciences du langage. » In : *Langages* 114, pp. 5-12. Paris, 1994.
- COUTINHO, Maria Antónia. *Texto(s) e competência textual*. Lisboa: FCG/FCT, 2003.

- COUTINHO, Maria Antónia. *Para uma linguística dos géneros de texto*. Braga: Universidade do Minho, 2005.
- DELORS, Jacques [et al] : *L'Education : Un Trésor est caché dedans*, Paris : UNESCO/Ed. Odile Jacob, 1996.
- DUARTE RODRIGUES, Adriano. *Dimensões Pragmáticas do Sentido*. Lisboa: Cosmos, 1996.
- DUCROT, Oswald et al. *Les mots du discours*. Paris : Minuit, 1980.
- DUCROT, Oswald. (1984) *O dizer e o dito*. Trad. Eduardo Guimarães. Campinas, S.P.: Pontes, 1987.
- DUCROT, Oswald. *Polifonia y argumentación*. Cali : Univ. del Valle, 1988.
- DUCROT, Oswald. *História e sentido na linguagem*. GUIMARÃES, Eduardo (org.) Campinas: Pontes, 1989.
- DUCROT, Oswald & SCHAEFFER, Jean- Marie. *Nouveau Dictionnaire des Sciences du Langage*, Paris: Seuil, 1995.
- EQUIPA INTERNACIONAL DOS PAÍSES PARTICIPANTES – PETRA II, ACÇÃO II, LEITE, E., ORVALHO, L. (adapt.). *O Professor Aprendiz – Criar o Futuro*. DES, Ministério da Educação, 1995.
- FÁVERO, Leonor Lopes. “Paródia e Dialogismo” in *Ensaio de Cultura*, 7. São Paulo: EDUSP, 2003, pp. 49-61.
- FINGER, Matthias, ASÚN, José Manuel. *A Educação de Adultos numa Encruzilhada. Aprender a nossa Saída*. Porto: Porto Editora, 2003.
- FIORIN, José Luiz. “Categorias da Enunciação e Efeitos de Sentido”. In *Estudos Enunciativos no Brasil: Histórias e Perspectivas*. Campinas, São Paulo: FAPESP, 2001, pp. 107-129.
- FIORIN, José Luiz. “Polifonia Textual e Discursiva” in *Ensaio de Cultura*, 7. São Paulo: EDUSP, 2003, pp. 29-36.
- FIORIN, José Luiz. “Interdiscursividade e intertextualidade”. In BRAIT, Beth (org). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006, pp. 161-193.
- FOULCAULT, Michel. [1971] *A ordem do discurso*. Trad.: Laura Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.

- FOULCAULT, Michel. [1969] *A arqueologia do saber*. Trad.: Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- GRÉSILLON, A. & MAINGUENEAU, Dominique. "Polyphonie, proverbe et détournement ". In: *Langages*, 73, 1984, pp. 112-125.
- GRONDELAERS, Stefan & GEERAERTS, Dirk, "Vagueness as a euphemistic strategy. In Angeliki Athanasiadou e Elzbieta Tabakowska (eds.). *Speaking of Emotions: Conceptualization and Expression*. Berlin: Mouton de Gruyter, 1998, pp. 357-374.
- HALTÉ, Jean-François. "Point de vue sur l'explicatif". In: *Pratique* 58, pp. 3-10.
- INDURSKY, Freda & CAMPOS, Maria do Carmo (orgs.). *Discurso, memória, identidade*. Porto Alegre, RS: Sagra-Luzzatto, 2000.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. *L'énonciation de la subjectivité dans le langage*. Paris : Armand Colin, 1980.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça & TRAVAGLIA, Luiz. *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez, 1989
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Introdução à linguística textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça & ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça, BENTES, Anna Christina & MAGALHÃES CAVALCANTE, Mônica. *Intertextualidade: Diálogos possíveis*. São Paulo: Cortez, 2007.
- KRISTEVA, Julia. [1969] *Introdução à semiótica*. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- LENGRAND, Paul. *Introdução à Educação Permanente*. Lisboa: Horizonte, 1990.
- LUCENA, Ivone Tavares de. "No jogo da memória e da história". In: LUCENA, OLIVEIRA, Maria Angélica & Barbosa, Evaristo (orgs.). *Análise do discurso: das movências de sentido às nuances do (re)dizer*. João Pessoa, PB: Ideia, 2004, pp. 139-246.

- LUCENA, Ivone Tavares de. "A inscrição do sujeito no discurso da música nordestina: uma questão de identidade?". In: SILVA, Denise Elena Garcia de (org.). *Nas instâncias do discurso. Uma permeabilidade de fronteiras*. Brasília: UnB, 2005, pp. 125-144.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Initiation aux méthodes d'analyse du discours*. Paris : Hachette, 1976.
- MAINGUENEAU, Dominique. (1987) *Novas tendências em análise do discurso*, Trad.: Freda Indursky. Campinas, SP: Pontes, 1989.
- MAINGUENEAU, Dominique. (1986) *Elementos de linguística para o texto literário*. Trad.: Maria Augusta de Matos. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- MAINGUENEAU, Dominique. (1993) *O contexto da obra literária*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- MAINGUENEAU, Dominique. (1998) *Análise de textos de comunicação*. Trad.: Cecília de Souza-e-Silva e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2002.
- MAINGUENEAU, Dominique. (1984) *Gênese dos discursos*. Curitiba: Criar Edições Ltda, 2005.
- MAINGUENEAU, Dominique. "As Categorias da Análise do Discurso". In: MENÉNDEZ, Fernanda (org). *Análise do Discurso*. Lisboa: CLUNL/Hugin, 2005, pp. 81-105.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Linguística de Texto: o que é e como se faz*. Recife: UFP, 1983.
- MARQUES, António, *O Interior. Linguagem e Mente em Wittgenstein*. Lisboa: FCG, FCT, 2003.
- MENÉNDEZ, Fernanda & COUTINHO, Antónia. "Intertextualité, Intertexte et Interdiscours – en quête du fil d'Ariane ". In : *L' Intertextualité*. PARILLAUD, Pierre & GAUTHIER, Robert. 24^e Colloque d'ALBI: CALS/CPST, 2004, pp. 333-342.
- MIRA MATEUS, Maria Helena et al. *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Caminho, 1983.
- OLIVEIRA PIRES, Ana Luísa de. *Educação e formação ao longo da vida: análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e de competências*. Lisboa: FCG/FCT, 2005.

- ORLANDI, Eni. *A história do sujeito-leitor: uma questão para a leitura. Discurso e leitura*. Campinas: Pontes, 1988.
- ORTIZ, Renato. *Cultura Brasileira e Identidade Nacional*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- PÊCHEUX, Michel. *Analyse du discours*. Paris: Dunod, 1969.
- PÊCHEUX, Michel. “Analyse du discours: langue et idéologies”. In: *Langages* 37, Paris: Larousse, 1975.
- PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso. Uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas, São Paulo: Unicamp, 1988.
- PÊCHEUX, Michel. (1983) “A análise do discurso: três épocas”. In: GADET, F., HAK, T. (orgs.). *Por uma análise automática do discurso. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas, São Paulo: Unicamp, 1990.
- PERSSON, Magnus (ed.). *Towards the teacher as a learner – Contexts for the new role of the teacher*. Suécia: Sócrates Programme, 2004.
- PERSSON, Magnus (ed.). *Learning for the Future – Dimensions of the new role of the teacher*. Suécia: Sócrates Programme, 2005.
- PERSSON, Magnus (ed.). *A vision of european teaching and learning – Perspectives of the new role of the teacher*. Suécia: Sócrates Programme, 2006.
- PIAGET et al. *Recherches sur les correspondances*. Paris: PUF, 1980.
- PIÉGAY-GROS, Nathalie. *Introduction à l'intertextualité*. Paris : Dunod, 1996.
- PINTO, Manuel Luís da Silva. *Práticas educativas numa sociedade global*. Porto: ASA, 2002.
- PINTO-FERREIRA, J. David. “Repensar a nossa identidade cultural, ICALP, vol. 4, Março de 1986, p. 9-13:
- PIRES, ANA Luísa de Oliveira. *Educação e formação ao longo da vida: análise crítica dos sistemas e diapositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e de competências*. Lisboa: FCG/FCT, 2005.
- PROPP, Vladimir. (1928) *Morfologia do Conto*. Trad. Jaime Ferreira & Vítor Oliveira. Lisboa: Vega, 2000.
- REIS, Carlos, LOPES, Ana. *Dicionário de Narratologia*. Coimbra: Almedina, 1987.

- SCHMIDT, Siegfried. *Lingüística e Teoria do Texto*. Trad. Ernst Schuhmann. São Paulo : Pioneira, 1978.
- SCHNEUWLY, Bernard. "Genres et types de discours: considerations psychologiques et ontogénétiques". In: REUTER, Y. (ed.). *Actes du Colloque de l'Université Charles de Gaulle III, Les Interactions Lecture-écriture*. Neuchâtel : Peter Lang, 1994.
- TODOROV, Tzvetan. *Michail Bakhtine. Le principe dialogique*. Paris: Éd. de Seuil, 1981.
- TRASK, Robert Lawrence. *Dicionário de linguagem e lingüística*. Trad. Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2004.
- WEINRICH, Harald. *Tempus: besprochene und erzählte Welt*. Stuttgart: Klett, 1964.
- ZUMTHOR, Paul. *A Letra e a Voz*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

BIBLIOGRAFIA ESPECÍFICA: OBRAS DE REFERÊNCIA TEÓRICA

- ABREU, Márcia. *Pobres Leitores*. <http://www.rau-tu.unicamp.br>
- ABREU, Márcia. *Histórias de cordéis e folhetos*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.
- ALENCAR, Carlos Cícero Lacerda. *História*. <http://www.cordelon.hpg.com.br>
- ALMEIDA, M. W. Barbosa de (1979), *Folhetos: A Literatura de Cordel no Nordeste Brasileiro*. Dissertação de Mestrado, Departamento de Ciências da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP.
- AMADO, Jorge. *Tenda dos Milagres*, São Paulo: Martins, 1969, pp. 69, 70.
- BARBOSA, Elinaudo. *Entrevista a Klévisson Viana*, 23.04.2002.
- BATISTA, Maria de Fátima Barbosa de Mesquita, BORGES, Francisca Neuma Fechine, FARIA, Evangelina Maria Brito de, ALDRIGUE, Ana Cristina de Souza (orgs.). *Estudos em literatura popular*. João Pessoa, PB: UFPB/Editora Universitária, 2004.
- CAMÕES, Luís de. [1572]. *Os Lusíadas*. Porto: Porto Ed., s.d., p. 53.
- CANTEL, Raymond. *La littérature populaire brésilienne*. Poitiers : CRLA, 2005.
- CASCUDO, Luís da Câmara. *Vaqueiros e cantadores*. Belo Horizonte/São Paulo: Itatiaia/Edusp, 1984.
- CESARINY, Mário. *Horta de literatura de cordel*. Lisboa: Assírio e Alvim, 1983.
- CYPRIANO, Fábio. “As três Marias levam cordel às telas”. In: *Folha de São Paulo*, E4, 26.07.2000.
- DINIZ, Francisco Ferreira Filho. <http://literaturadecordel@vila.bol.com.br>.
- FECHINE BORGES. “Relações polisotópicas na literatura de Cordel”. In: BATISTA, Maria de Fátima, FECHINE BORGES, Francisca Neuma, Faria, Evangelina, ALDRIGUE, Ana Cristina (orgs), 2004, 235-257.
- GALVÃO, Walnice. *As formas do falso*. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- GONÇALVES DIAS, “I-Juca-Pirama” In: BANDEIRA, Manuel (org.). *Gonçalves Dias. Poesia*. Rio de Janeiro: Agir, 1967, 26-44.
- GRANJEIRO, Cláudia Rejanne Pinheiro. *O discurso religioso na literatura de cordel de Juazeiro do Norte*. Crato, Ceará: A Província, 2002.

- HALLEWELL, Laurence [1975]. *O livro no Brasil (sua história)*. Trad. Maria da Penha Villalobos e Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Edusp/Queiroz, 1985.
- HATA, Luli. *O cordel das feiras às galerias*. Dissertação de Mestrado, Departamento de Teoria Literária do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, 1999.
- HONÓRIO, José. *Xilógrafos com Trabalhos expostos na Galeria Virtual da Xilogravura*. <http://www.elogica.com.br/users/honório/xilograv.htm>.
- LAGO, Andrea & ARRUDA, Clóvis (orgs.), *L'Univers de la littérature de cordel*, São Paulo: Vide o Verso, 2005.
- LIMA, Josélia., equipa da Assessoria de Comunicação da SEDUC. Entrevista concedida pelo poeta Arievaldo Viana, a 23.05.2006. www.to.gov.br/seduc.
- MAXADO, Franklin. "O cordel como voz na boca do sertão". In: *Légua & Meia, Revista de Literatura e Diversidade Cultural*, ano 4, nº 3, Feira de Santana, Bahia: UEFS, 2005, 231-255.
- MENEZES, Eduardo Diatahy B. de. *Das classificações temáticas da Literatura de Cordel. Uma querela inútil*. <http://www.secrel.com.br>, 1994.
- MOREIRA, Ildeu de Castro, MASSARANI, Luísa & ALMEIDA, Carla (orgs.). *Cordel e Ciência. A ciência em versos populares*. Rio de Janeiro: Vieira & Lent/Fiocruz, 2005.
- MOTTA DE SOUZA, Ana Raquel. *Editora Luzeiro – Um estudo de caso*. <http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios>, 1999.
- NASCIMENTO, Bráulio do. *Estudos sobre o romancelheiro tradicional*. João Pessoa, PB: UFPB/Editora Universitária, 2004.
- NONATO, Raimundo. *Memórias de um Retirante*. Rio de Janeiro: Irmãos Pongetti, 1957.
- ORTIZ, Renato. *Cultura brasileira e identidade nacional*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- PINHEIRO, Helder & MARINHO LÚCIO, Ana Cristina. *Cordel na Sala de Aula*. São Paulo: Duas Cidades, 2001.

- RIBEIRO, Cristina Betioli. *Folhetos de cordel na alfabetização de adultos. Entendendo o papel cultural e comunicativo dos folhetos*, Unicamp. <http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/Cris.htm>, 2001.
- ROCHA, Délio. *Cordel pedagógico*. In: *Jornal Diário do Nordeste*, Fortaleza, Ceará, 24.04.2006. <http://www.camarabrasileira.com/cordel03.htm>.
- SARAIVA, Arnaldo. "O início da literatura de cordel brasileira". In: BATISTA, Maria de Fátima Barbosa de Mesquita, BORGES, Francisca Neuma Fachine, FARIA, Evangelina Maria Brito de, ALDRIGUE, Ana Cristina de Souza (orgs.). *João Pessoa*, PB: UFPB/Editora Universitária, 2004, pp.127-133.
- SERHID – Secretaria de Estado dos Recursos Hídricos. *Programa de educação e divulgação*. Rio Grande do Norte. <http://www.serhid.rn.gov.br>, 2004.
- SERRÃO, Joel et al. *Roteiro de fontes da história portuguesa contemporânea*. Lisboa: INIC, 1984.
- SLATER, Candace. *A vida no barbante. A literatura de cordel no Brasil*. Trad.: Octavio Alves Velho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.
- VIANA LIMA, Arievaldo. *Acorda Cordel na Sala de Aula. A Literatura Popular como ferramenta auxiliar na Educação*. Fortaleza: Tupynanquim/Queima-Bucha, 2006.
- s.a. "A educação pelo verso. *Jornal Diário do Nordeste*, caderno 3. Fortaleza, Ceará, 09.11.99." In: <http://geocities.yahoo.com.br/guaipuancordel/revista.htm>.

BIBLIOGRAFIA ESPECÍFICA: HINOS, CANÇÕES E SÍMBOLOS NACIONAIS BRASILEIROS

Bandeira do Brasil

Eu te amo, meu Brasil, eu te amo. Dom & Ravel.

Hino da Independência do Brasil. Letra: Evaristo da Veiga. Música: D. Pedro I.

Hino Nacional Brasileiro. Letra: Joaquim Osório Duque Estrada. Música:

Francisco Manuel da Silva.

Que te viu, quem te vê. Chico Buarque de Holanda.

Saudosa Maloca. Adoniran Barbosa.

BIBLIOGRAFIA ESPECÍFICA: FOLHETOS/CORDÉIS

- ALBUQUERQUE, Rosani. *Em respeito ao jumento*. Timbaúba, Pernambuco: Folhetaria Cordel, 2006.
- AURÉLIO, Marco di. *Julião*. João Pessoa, PA: produção independente, 2004a.
- AURÉLIO, Marco di. *O matuto e a safada*. João Pessoa, PA: produção independente, 2004b.
- CABLOCO E SILVA, Manoel. "As Enchentes do Brasil no Ano Setenta e Quatro". In: SOUTO MAIOR, VALENTE, Waldemar (Org.). *Antologia da Poesia Popular de Pernambuco*. Recife: Ed. Massangana, 1989.
- DANTAS, Janduhi. *Gramática no cordel*. Patos, Paraíba: Visão, 2004.
- DANTAS; Janduhi. *A mulher que vendeu o marido por R\$ 1,99*. Timbaúba, PE: Folhetaria Cordel, 2006.
- DINIZ, Francisco Ferreira Filho (2002), *Lula, O Porta-Voz do Povo*. <http://literaturadecordel.vila.bol.com.br>.
- FERRAZ, Hélio. *Romance impossível de Luiz Satanás*. Juazeiro do Norte: Projeto SESCordel, 2004.
- FERREIRA, Juarês, *A Peste Negra*. <http://www.seduc.to.gov.br>.
- FERREIRA DA SILVA, Gonçalo. "Discussões do Zé do Tabaco com o Doutor Saúde". In: *Cordel e Ciência: a ciência em versos populares*. Ildeu de Castro Moreira, Luisa Massarani, Carla Almeida (orgs.). Rio de Janeiro: Vieira & Lent, FIOCRUZ, 2005, pp. 191-197.
- FIÚZA, Daniel. *Camarão ao molho de côco*. www.usinadeletras.com.br, 2002.
- HONÓRIO, José. *A Peleja Virtual através da Internet entre José Honório (Pernambuco) e Américo Gomes (Paraíba)*. <http://www.elogica.com.br>
- HONÓRIO, José. *A Volta de Virgulino pra Consertar o Sertão*. <http://www.elogica.com.br>
- HONÓRIO, José. *Dança Pernambuco*. <http://www.elogica.com.br>
- HONÓRIO, José. *Eu e Juliana ou No Galope da Paixão*. <http://www.elogica.com.br>
- HONÓRIO, José. *O Marco Cibernético construído em Timbaúba*. <http://www.elogica.com.br>

- HONÓRIO, José. *O Progresso e as Mazelas neste Final de Milênio*.
<http://www.elogica.com.br>
- HONÓRIO, José. *Viagra: o Remédio que faz o Homem voltar a ser o que era*.
<http://www.elogica.com.br>
- MEDEIROS, Domingos Oliveira. *A evolução do cordel – Fonte de ensinamento*.
www.usinadeletras.com.br
- MELO RESENDE José Camelo de. *O Pavão Misterioso*. Recife: s.ed., s.d.
- MENANDRUS, *A teoria da involução*. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Literatura de Cordel, s.d.
- MONTEIRO, Manoel. "A Vitória do Bode Cheiroso". In: SOUTO MAIOR, VALENTE, Waldemar (Org.). *Antologia da Poesia Popular de Pernambuco*. Recife: Ed. Massangana, 1989.
- MONTEIRO, Manoel. *Quem não usa camisinha não pode dizer que ama*. Campina Grande, Paraíba: Cordelaria Poeta Manoel Monteiro, 2005.
- PATATIVA DO ASSARÉ. *Aos poetas clássicos*.
www.releituras.com/patativa_poetclassicos.asp
- RESENDE, José Camelo de Melo. *O pavão misterioso*. Recife: s.ed., s.d.
- RIBEIRO, Airam. *Receita para sinusite*. www.usinadeletras.com.br, 2004.
- RODRIGUES, Jota. *Matéria didática e ecologia literária*. Rio de Janeiro: Produção independente, s.d.
- RODRIGUES, Jota. *Um país chamado Brasil movido a corrupção*. Rio de Janeiro: Produção independente, s.d.
- SALVINO, Chico. *O mal da vaca louca*. Fortaleza, Ceará: s. ed., 2001
- SEVERINO JOSÉ, "Fábulas". In: MONTEIRO, Luiz de Assis (introdução e seleção). *Severino José*. São Paulo: Hedra, 2001, pp. 95-105.
- SILVA, Inácio Francisco da. "Romance de João Cambadinho e a Princesa do Reino de Mira-mar" In: LOPES, Ribamar. *Literatura de Cordel/Antologia*. Fortaleza: Banco do Nordeste do Brasil, 1982, pp. 197-213.
- SILVA, João José da. "A Condessa Rosa Negra". In: BATISTA, Sebastião Nunes. *Antologia de Literatura de Cordel*. Natal: Fundação José Augusto, 1977, pp. 133-138.

- SOARES, Marcelo. *Meninos eu vi. Eu vi um boi voador*. Timbaúba, PE: Folhetaria Cordel, 2001.
- SOARES, Marcelo. *Palavrórios de um prefeito das bandas do Cafundó*. Timbaúba, Pernambuco: Folhetaria Cordel, 2003.
- SOARES, Marcelo. *O cruel assassinato da atriz Daniella Perez*. Timbaúba, Pernambuco: Folhetaria Cordel, 2004.
- SOARES, Marcelo. *A crise do “Mensalão” e o caso da cueca*. Timbaúba, PE: Folhetaria Cordel, 2005a.
- SOARES, Marcelo. *Ave Maria do Brasil*. Timbaúba, PE: Folhetaria Cordel, 2005b.
- SOARES, Marcelo. *A volta do cangaceiro Lampião via Internet*. Timbaúba, PE: Folhetaria Cordel, 2005c.
- SOARES, Marcelo. *Brasil, o marco da impunidade*. Timbaúba, PE: Folhetaria Cordel, 2005d.
- TEIXEIRA DO AMARAL, Firmino, *Peleja do Cego Aderaldo com Zé Pretinho dos Tucuns*. Juazeiro do Norte, Ceará: Tipografia São Francisco, s.d..
- VIANA, António Klévisson. *O universo do cordel e a mala do folheteiro*. Fortaleza, CE: Tupynanquim, 2004.
- VIEIRA, Guaipuan. *Estados Unidos em chamás (Um Aviso para o Mundo)*.
<http://geocities.yahoo.com.br>